DOCUMENT RESUME

ED 386 069 FL 800 857

TITLE	Revista Interamericana de Educacion de Adultos (Interamerican Journal of Adult Education).
INSTITUTION	Centro de Cooperacion Regional para la Educacion de Adultos en America Latina y el Caribe (CREFAL), Patzcuaro (Mexico).; Centro de Experimentacion para el Desarrollo de la Formacion Technologica (CEDeFT).; Organizacion del los Estados Americanos (OEA) (Mexico). Oficina de la Secretaria General en Mexico.
REPORT NO	ISSN-0188-8838
PUB DATE	93
NOTE	241p.; A publication of OEA's Projecto Mulitnacional de Educacion para el Trabajo (PMET).
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	Spanish
JOURNAL CIT	Revista Interamericana de Educacion de Adultos; v1 n1-2 1993
EDRS PRICE	MF01/PC10 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Adult Education; Adult Literacy; Continuing Education; Females; Foreign Countries; Interviews; Lifelong Learning; Literacy Education; Nontraditional Students; *Work Environment
IDENTIFIERS	Caribbean; Latin America; Mexico

ABSTRACT

The two issues of this serial include the following articles: "Seminar-Workshop on Regional Diagnostics, Program Development, and Evaluation" (Beatrice Edwards); "Training as a Factor of Stability" (Francisco Largaespada Pereira); "Workplace, Society, and Culture. Viewpoint from Social Interaction" (Nuria Torres Latorre); "Global Vision of Adult Education in El Salvador: Past, Present and Future" (Juan Carlos Arteaga); "Response of Civil Society to the Workplace Problem: an Obligatory Theme in the Bond Between Education and Work" (Cesar Pina Williams); "Educational Expectations in the Workplace of the UAIMC in the Constitutional Reforms of our Nation" (Imelda Herrera); "Indigenous Schools of Warisata, Bolivia; as Seen by Mexican Teachers (1940)" (Adolfo Velasco); "Training Centers of the SEP: Interview with Estelio Baltazar Cadena" (Carlos Garcia Davila); "Toward a Philosophy of Adult Education" (Eduardo Prieto y Sierra); "Training for the Workplace: A Key Tool for the Autorealization of Women in the Public Sector" (Miryan Zuniga); "Educational Evaluation Path in the Search for Educational Integration in the Workplace." (Jose Luiz Pieroni Rodrigues and Lea Despresbiteritis); "Women and Literacy, a Story Under Construction" (Ana Maria Mendez Puga); "Training as Market Incentive. Between Profit and Ethics." (Luis Felipe Ulloa); "Education and Development" (Enrique Luengo); "Education and Workplace: a Theoretical Alternative Conceptualization" (Rodolfo Lemez); and "Mexican Cultural Missions, 70 Years of History" (Jorge Tinajero Berrueta). Each issue also has PMET news and book reviews. (Adjunct ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education) (NAV)

ED 386 069

REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Órgano de difusión del Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo -PMET- de la OEA

Nº 1

ISSN 0188-4638

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Jesus Ballen
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)"

Nueva Época Volumen 1 1993

OEA CREFAL CEDEFT

FL800854

2 BEST COPY AVAILABLE

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* es una publicación cuatrimestral del Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo, PMET, del Programa Regional de Desarrollo Educativo, PREDE/OEA, coeditada por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), la Organización de los Estados Americanos (OEA) y el Centro de Experimentación para el Desarrollo de la Formación Tecnológica (CEDeFT).

Su propósito central es apoyar la educación y el trabajo, así como la difusión de información sobre el desarrollo del PMET en los países de la Región.

Es una revista de opinión e investigación, abierta a distintas formas de pensamiento y al debate de carácter académico; es también un mecanismo de socialización de experiencias relevantes y metodologías novedosas en el campo de la educación de adultos.

OEA

Secretario General, João Clemente Baena Soares
Secretario General Adjunto, Cristopher R. Thomas
Secretario Ejecutivo Interino para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Juan Carlos Torchia-Estrada
Director del Departamento de Asuntos Educativos, Getúlio Carvalho
Coordinadora Regional y Especialista Principal del PMET, Beatrice Edwards
Director de la Oficina de la Secretaría General de la OEA en México, Carlos María Ocampos Arbo

CREFAL

Director General, José Vitelio García Maldonado
Directora de Investigación y Docencia, Alicia Silva Escamilla
Director de Apoyo Académico, Héctor Hernández Schauer
Director Administrativo, Fidel Cárdenas Correa

CEDeFT

Director, Miguel Albarrán Sánchez

BIBLIOTECA CREFAL

CONSEJO EDITORIAL

Editor
José Vitelio García Maldonado

Editor Asociado
Beatrice Edwards

Unidades Ejecutoras del PMET

Argentina: Ministerio de Educación y Cultura.
Bolivia: Ministerio de Educación y Cultura.
Brasil: Secretaria Nacional de Educação y Cultura.
Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica.
Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
Ecuador: Ministerio de Educación y Cultura.
El Salvador: Dirección de Educación de Adultos.
Honduras: Ministerio de Educación Pública.
México: CREFAL y CEDeFT.
Nicaragua: Instituto Nacional Tecnológico.
Panamá: Dirección Nacional de Educación.
Paraguay: Departamento de Educación Técnica y Formación.
Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
Venezuela: Centro de Asistencia Técnica.

CONSEJEROS

Rubén Aguilar
Vicente Arredondo
José Manuel Castro
Ana del Toro
Emilia Ferreiro
María Antonia Gallart
Laura Navarro
Leonel Zúñiga

Revista Interamericana de Educación de Adultos. Organo de difusión del Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo (PMET) de la OEA.
Nueva Epoca. Vol. I, N° 1, mayo-agosto de 1993.

BIBLIOTECA CREFAL

CONTENIDO

EDITORIAL 5

ARTÍCULOS

Cuarto Seminario-Taller sobre Diagnóstico Regional, Programación y Evaluación.
Beatrice Edwards 9

La Capacitación como factor de estabilidad.
Francisco Largaespada Pereira 15

Trabajo, sociedad y cultura. Un punto de vista desde la interacción social.
Núria Torres Latorre 19

Visión global de la educación de adultos en El Salvador: antecedentes, situación actual y tendencias.
Juan Carlos Arteaga 27

Respuestas de la sociedad civil al problema del trabajo: un tema obligado en la vinculación educación y trabajo.
César Piña Williams 33

Las expectativas educativas de trabajo de las UAIMC en el marco de las reformas constitucionales de nuestro país.
Imelda Herrera 41

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

La escuela indigenal de Warisata, Bolivia, vista por maestros mexicanos (1940).
Adolfo Velasco 53

ENTREVISTA

Los Centros de Capacitación de la SEP. Entrevista al Ing. Estelio Baltazar Cadena.
Carlos García Dávila 73

NOTICIAS DEL PMET 87

RESEÑAS 97

EDITORIAL

Una realidad que mueve a reflexión es el hecho de que los logros educativos en América Latina no sean, en algunos renglones, positivos. Varias instituciones cuyos programas inciden sobre la educación de adultos reconocen que sus avances no han sido significativos.

Es conveniente una revisión seria sobre las estrategias empleadas en la educación de adultos.

A pesar de ser premisas de aceptación en el ámbito, conviene recordar que:

- El adulto conforme a sus capacidades mentales e intelectuales requiere de una atención específica. Se sabe que en el humano, la capacidad visual disminuye a partir de los 10 años de edad, que la memoria puede alcanzar su máxima expresión a los 25 años y que las posibilidades de reflexión y de análisis se fortalecen con su práctica y ejercicio. Por eso los materiales que se emplean en la educación de adultos deben considerar las características propias de la edad, dentro del amplio espectro que va desde el joven adulto hasta el adulto maduro.
- Los intereses sociales y culturales del adulto están más estrechamente vinculados con los problemas de subsistencia y con el ámbito en que dichos aspectos deben resolverse. El contexto de su actividad laboral, el entorno de su desarrollo familiar y social, las necesidades económicas y culturales que debe satisfacer, son algunos de los elementos fundamentales del ambiente en que se desenvuelve y que merecen ser considerados por toda acción educativa.
- Las vivencias del adulto en torno al ámbito escolar pueden haber sido, en mayor o menor grado, frustrantes. El éxito o el fracaso en sus años de colegial puede influir en la presencia o ausencia de entusiasmo para participar en actividades educativas. De aquí, que el escenario de la educación de adultos tenga que ser *sui géneris*.

Por todo lo anterior se impone la necesidad de revisar la metodología, los contenidos y el ambiente en que se pretenda educar al adulto, considerando sus características, sus intereses y su visión de la vida.

En la objetivación de la educación de adultos deberá cuidarse que las instancias operativas no caigan en los extremos de contar únicamente con teóricos puros, renuentes a poner en práctica sus concepciones o con operativos deficientemente preparados que combatan el rezago educativo sólo con inspiración.

En este camino también debería institucionalizarse la carrera de educadores de adultos. Tradicionalmente las escuelas normales han preparado a muy buenas generaciones de profesores de educación primaria. Han formado en estricto sentido, a grandes pedagogos. Ahora, en plena modernización, habrá que trabajar en la formación de educadores de adultos. Habrá que transitar de manera seria por el campo de la andragogía. En nuestros países ya, por fortuna, algunas universidades e instituciones de educación superior preparan especialistas en esta área.

Audacia para arribar a nuevos hallazgos en el campo de la educación de adultos y *confianza* en el apoyo que la historia de la educación nos puede aportar para conformar una andragogía aplicable eficazmente en la realidad latinoamericana, son los elementos con los que debemos trabajar.

José Vitelio García Maldonado
Director General
del CREFAL

ARTÍCULOS

CUARTO SEMINARIO-TALLER SOBRE DIAGNÓSTICO REGIONAL, PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN

Palabras de la Dra. Beatrice Edwards en el Cuarto Seminario-Taller sobre Diagnóstico Regional, Programación y Educación, en el marco de la Quinta Reunion de Coordinacion del Proyecto Multinacional de Educacion para el Trabajo, en Tegucigalpa, Honduras del 8 al 17 de agosto de 1993.

El propósito general del PMET es el de vincular el proceso educativo al mercado laboral de una manera más efectiva, mediante la orientación de las actividades del proyecto a las poblaciones rurales y urbanas más marginadas.

El Proyecto también se orienta al fortalecimiento de las redes profesionales en el campo de la educación para el trabajo a través:

- Del establecimiento de una red electrónica de información.
- De los mecanismos de intercambio de experiencias.
- De la distribución de publicaciones.

Pero éste y los otros dos años más que quedan del sexenio, el Proyecto concentra recursos en las actividades que enfatizan la innovación educativa, en la formación de recursos humanos, la investigación, y la divulgación de información.

En marzo de este año realizamos un Seminario en Uruguay para considerar precisamente proyectos de innovación en el campo y consolidar lo que aprendemos de ellos. Al terminar este seminario, los coordinadores nacionales llegaron a la conclusión de que los sistemas y modalidades educativas convencionales en América Latina ya no responden adecuadamente al ritmo acelerado de los cambios tecnológicos, sociales, económicos y ecológicos que definen el desarrollo del fin del siglo XX. En la mayoría de los países de la Región, los sistemas escolares formales relacionados con el mercado laboral fueron

establecidos y extendidos en sus formas actuales para promover la "modernización", tal como fue concebida después de la Segunda Guerra Mundial. Esta visión que se basa en la mecanización de la agricultura, la industrialización, la sustitución de importaciones, la urbanización y la política de protección es bien conocida.

Conforme a este modelo, las economías en vías de desarrollo durante la época de posguerra necesitaban mano de obra para producir en cadena y lograr los objetivos de productividad aumentada y crecimiento económico continuo. Los sistemas de educación técnica y formación profesional se establecieron para responder a la demanda industrial para este tipo de trabajador calificado.

Simultáneamente, la mecanización de la agricultura expulsó a la población agrícola y comenzaron los flujos migratorios de campesinos analfabetos hacia la ciudad. De ahí se originaron los programas de educación para adultos destinados a enseñar habilidades básicas necesarias para subsistir en un mundo industrializado, urbanizado y comercializado.

La esperanza de los planificadores de la época era que el aumento en la producción industrial absorbería la mano de obra agrícola, aunque después de algún retraso y ajuste; un equilibrio se establecería entre la disponibilidad de puestos de empleo en áreas urbanas y el volumen de los flujos migratorios rurales/urbanos.

Este escenario jamás se realizó, en cambio se manifestó el crecimiento exponencial del sector de "servicios" que absorbía a través del autoempleo la mano de obra rechazada por la agricultura mecanizada. "Los servicios" llegaron a ser sinónimo de "sector informal": el conjunto de pequeñas empresas con poco capital, carencia de energía y falta de acceso a fuentes de crédito. Dentro del sector existía mano de obra abundante trabajando jornadas largas a cambio de una remuneración sumamente baja. Por lo tanto, el sector se caracterizaba por la pobreza, el subempleo y el desempleo disfrazado. El nivel educativo de los trabajadores urbanos en este sector era también

rudimentario. Mientras tanto, en áreas rurales los campesinos carecían de acceso a la educación básica y a la capacitación laboral vinculada a oportunidades de trabajo existentes.

Durante la década de 1980, conocida como "la década perdida para el desarrollo", la política de modernización, que presuponía un papel estatal central en la promoción del desarrollo socioeconómico, se estancó. En este modelo de desarrollo finalmente se manifestó como incapaz de atender las necesidades de las mayorías nacionales, excluyendo con esto a un porcentaje cada día mayor de los beneficios culturales y del crecimiento económico. Para estas mayorías, la educación formal no respondió a las condiciones sociales y económicas de su entorno y la educación no formal no les llegó. Esta gente, para sobrevivir, se dedicó a empleos eventuales en empresas informales.

Asimismo, cuando fue evidente que el ritmo de desarrollo no alcanza para satisfacer necesidades básicas de las masas rurales y urbanas, el avance del desarrollo tecnológico y la división territorial nueva del trabajo cambiaron los requisitos para la producción industrial y agrícola en el sector formal. Actualmente, la economía formal no requiere tanto *mano* de obra sino *cerebros* de obra para manejar maquinaria más sofisticada y procesos de trabajo integrado. Por lo tanto, los sistemas escolares relacionados al mundo del trabajo experimentan una demanda para una cobertura más amplia, tanto en la ciudad como en el campo, al mismo tiempo que ofrecen una educación más completa y dinámica: una educación que también incorpora a otros sectores de la vida social y económica.

Para responder a esta demanda, tenemos que reconocer el estancamiento del modelo de desarrollo en la Región, no sólo de la modernización como tal, sino también del proyecto del neoliberalismo. Hay que embarcar en un sentido distinto y exponer la realidad más persistente en la Región, esto es, el nivel de inequidad social y económica, y la tolerancia de esta inequidad. Ningún otro continente en vías de desarrollo demuestra la extrema pobreza y riqueza como América Latina y

el Caribe. En esta región, aunque el ingreso *per cápita* es cinco o seis veces el de la región del Sub Sahara de África, el 44% de la población vive en pobreza.

En cuanto persista esta situación no hay posibilidad de un verdadero desarrollo social. Hay necesidad de un cambio fundamental.

Para nosotros esto significa un enfoque especial. En el PMET siempre se ha enfatizado la innovación en las actividades educativas; pero en este último bienio vamos a dedicarnos más a los estudios diagnósticos en áreas particulares, identificando proyectos piloto para abordar problemas microrregionales de carencia de empleo y educación.

Creemos que la investigación y el diseño de proyectos son ahora un punto clave en el campo de la educación para el trabajo. De aquí vienen las innovaciones educativas relevantes; de aquí viene el cambio social. En este campo, últimamente hay mucha discusión sobre la pobreza y proyectos de capacitación para mitigarla: proyectos de microempresas, por ejemplo, que pretenden abatirla partiendo del sector informal. Pero estos proyectos no reconocen el problema de la inequidad -tratan sólo de la pobreza, y no de la riqueza; pero la pobreza *no es* la causa de la pobreza- la estructura social es por donde tenemos que empezar.

Hay que reconocer que el crecimiento del sector informal, la extensión de la pobreza, la carencia de oportunidades y educación no es un accidente, una especie de *byproduct* inconveniente del desarrollo. La pobreza es un eje fundamental del modelo de desarrollo en la Región. Sin embargo, muchos proyectos de educación y trabajo miran a los pobres para resolver los problemas de pobreza, de desempleo, subempleo y falta de capacitación. Los pobres tienen que trabajar más, que producir más; pero no son pobres porque no trabajan, sino porque carecen de tierra, de capacitación, de crédito, de fuentes de energía, en fin, de todo.

Ahora, por ejemplo, está de moda formular proyectos de microempresas para mujeres rurales, cabezas de familias po-

bres. La mujer está cuidando a los niños, cultivando el jardín, cuidando a los animales, manteniendo la casa, buscando leña, llevando agua y aquí viene el proyecto, "¿por qué no monta usted una microempresa?" Es imposible este planteamiento.

Nuestros esfuerzos son distintos. Los estudios que vamos haciendo son locales o subregionales y enfocan a las comunidades de una manera integrada para conocer el marco completo de los problemas de falta de educación, de trabajo, pobreza... De ahí podemos diseñar proyectos locales que respondan verdaderamente a las necesidades y posibilidades de la población.

Las experiencias educativas innovadoras surgen para responder a las nuevas necesidades de desarrollo socioeconómico, y se ubican en el ámbito de diversas modalidades y enfoques educativos. Se trata de la educación comunitaria y de la educación popular.

Una experiencia innovadora que vincula la educación y el trabajo es aquella que intenta, desde la acción de aprendizaje, transformar las relaciones y el contexto social de los participantes, mediante la puesta en marcha de propuestas en los campos del currículo, la pedagogía y la evaluación. Estas experiencias apuntan al desarrollo del ser humano y estimulan el pensamiento creativo y participativo. Se realizan a través de procesos que se van perfeccionando en la práctica, a partir de una investigación participativa y reflexiva sobre las necesidades cotidianas de los sujetos.

Las innovaciones educativas surgen de la necesidad para:

a) La transformación de la escuela y de las prácticas educativas.

b) La transformación de los modos de pensar, valorar y actuar de la persona.

c) La generación o respuesta a nuevas formas de producción o empleo, en las cuales se contemple la introducción y difusión de nuevas tecnologías.

d) La generación de nuevas formas de organización comunitaria.

e) La revitalización de la cultura de los sujetos.

Por su naturaleza, las innovaciones educativas provienen del sistema escolar, tanto en su dimensión formal como no formal, en sus formas públicas o privadas y a la vez pueden ser producidas en otros espacios distintos a él.

Para realizar estas experiencias de una manera exitosa, se estima de absoluta necesidad capacitar o perfeccionar profesionalmente a los docentes y agentes educativos que estén involucrados directamente en el diseño, ejecución y evaluación de las innovaciones educativas, para que actúen como promotores del cambio y no como elementos obstaculizadores del mismo.

En este sentido, es necesario replantear la selección y formación de dichos agentes, incorporando componentes de innovación, investigación y promoción social a los programas de formación.

Se estima necesario también que el Estado asuma un rol de receptor y coordinador de los distintos esfuerzos que han realizado las universidades y organizaciones no gubernamentales en el ámbito de la producción de innovaciones educativas. Y que el Estado promueva experiencias innovadoras de carácter educacional con entidades ajenas al mismo, a fin de posibilitar la puesta en práctica de valiosas experiencias a partir de la aplicación de estrategias de concertación con los distintos sectores sociales, económicos y culturales del país.

LA CAPACITACIÓN COMO FACTOR DE ESTABILIDAD*

Francisco Largaespada Pereira

Nicaragua cuenta con una superficie de 130 000 km^2 y una población aproximada de 4.5 millones de habitantes, de los cuales un 80% se encuentra en la zona del Pacífico y un 20% en la zona del litoral Atlántico, esta población difiere profundamente con la del Pacífico en lengua, nivel cultural y económico, es importante decir que la zona atlántica de Nicaragua representa un tercio de la superficie del país y que contiene grandes y ricos recursos naturales para una explotación razonable como son la pesca, la madera y el turismo.

Es en esta zona que el Proyecto Nacional de Reconversión Ocupacional de Mano de Obra Desplazada hacia el Área Rural OEA-NIC ha hecho presencia y se ha enmarcado en el convenio de capacitación entre la Asociación de ex combatientes del Atlántico Norte YAAD y el Instituto Nacional Tecnológico, INATEC.

Es a partir de 1990 cuando la población que había salido hacia Honduras, durante la guerra, comienza a regresar a sus comunidades de origen, y entre sus necesidades prioritarias está la de poder insertarse al mundo laboral después de una formación ocupacional rápida y de calidad; ante esto, la propuesta fue capacitar a la población con base en las demandas del mundo laboral y con el apoyo de la OEA, a través del Proyecto de Reconversión de Mano de Obra en la Región del Atlántico Norte. Se realizó un estudio de necesidades, lo que permitió conjugar las necesidades de capacitación con las demandas del mercado laboral, para que junto a grupos organizados y patrocinados por otros organismos en la conformación

* Proyecto Nacional de Reconversión Ocupacional de Mano de Obra Desplazada hacia el Área Rural OEA-NIC

y administración de microempresas se generaran nuevos puestos de trabajo que ayudaran a reducir el alto índice de desempleo en esa zona.

DESARROLLO E IMPACTO DE LA CAPACITACIÓN EN LA POBLACIÓN DE LA REGIÓN DEL ATLÁNTICO NORTE (RAAN)

INATEC, como organismo del gobierno de Nicaragua, convierte en un hecho real la política de reconciliación nacional en la región del Atlántico Norte de Nicaragua por medio del componente de capacitación, el cual ha sido apoyado decididamente por el Proyecto de Reconversión Ocupacional de Mano de Obra OEA-NIC.

Entre el último semestre de 1992 y el primer semestre de 1993, se han desarrollado 18 cursos de capacitación con un total de 360 egresados entre los que encontramos a discapacitados de guerra, desmovilizados de la vida militar, tanto de la ex residencia nicaragüense como del ejército de Nicaragua, repatriados y mujeres cabeza de familia en busca de un primer empleo. Los cursos que se han impartido son, entre otros: Gestión y Mentalidad Empresarial, Criaderos de Pollos, Ebanistería, Cultivo de Musáceas, Bordado a Mano, Carpintería de Banco, Avicultura, Corte y Confección, etcétera.

La importancia que han tenido estos cursos de capacitación en la población del Atlántico Norte es que han servido como un elemento estabilizador en una sociedad en la que existe una profunda polarización sociopolítica como secuela de la guerra que les ha tocado vivir en Nicaragua.

Como resultado positivo hoy en día vemos cómo esta población se capacita y produce para ayudar al desarrollo de la zona del Atlántico Norte de Nicaragua.

Para concluir, consideramos que tanto los objetivos del convenio INATEC/YAAD y los del Proyecto de Reconversión de Mano de Obra OEA-NIC se han cumplido cabalmente al

elevar los niveles de calificación y/o reconversión ocupacional de recursos humanos que hasta hoy se han logrado atender, esperamos seguir contando con los recursos necesarios de parte del Proyecto de Reconversión Ocupacional de Mano de Obra OEA-NIC para seguir fortaleciendo e impulsando con INATEC acciones que permitan elevar, lo más pronto posible, los niveles de producción y productividad, y lograr una mejor situación económica en esta población de Nicaragua.

TRABAJO, SOCIEDAD Y CULTURA. UN PUNTO DE VISTA DESDE LA INTERACCIÓN SOCIAL

Núria Torres Latorre

Las formas de la sociedad son la sustancia de la cultura

C. Geertz

Quizas podríamos comenzar a abordar la temática con la siguiente idea: todo trabajo es una objetivación social. ¿Objetivación de qué?

La vida social de los individuos transcurre, en primera instancia, en la cotidianidad en la que se juegan, interceptan y encuentran todas las dimensiones del quehacer humano. Las diversas manifestaciones en que se expresa o se externaliza este quehacer son las objetivaciones.

La vida cotidiana es "inapresable", pero siempre está ahí, tangible, real; no es pasado, no es futuro, pero contiene ambas temporalidades y es presente. La vida cotidiana no es medible, a pesar de sus rutinarias conformaciones y las precisiones de su transcurrir en tiempos y espacios.

Seguramente, la mejor forma de presenciar la cotidianidad es a partir de la propia actividad, y aún más allá del quehacer llamado trabajo.

Entonces, ¿qué es el trabajo? Y volvemos a nuestra afirmación inicial.

Las objetivaciones transcurren, se expresan necesariamente en la vida cotidiana. Y una objetivación conlleva la manifestación, la externalización de las construcciones subjetivas e intersubjetivas resultantes de la relación e interacción de los individuos.

Cuando las personas pensamos en el trabajo, en primera instancia, nos aparece connotado como una necesidad. Pero, ¿necesidad de quién?, ¿de qué? Podríamos decir que es una

19

necesidad de subsistencia, de ganar dinero en primer plano. Pero también el trabajo en sí debe responder a otras dimensiones de "necesidad".

En este sentido, el trabajo que se realiza es necesario en sí mismo, ya sea porque a través de éste se produce algo, se da un servicio o hay algún proceso de estudio, de investigación o de creación. Lo que se produzca, las creaciones que se hagan, los servicios o estudios que se desarrollen son una necesidad, pero una necesidad social; incluso hasta la producción de alimentos, las visiones de salud y sus tecnologías para curar, etcétera.

Las necesidades son una construcción sociobiológica y psicocultural; por ejemplo, en el caso de la comida, por todos es sabido cómo una persona al alejarse de su ciudad o país extraña la comida de su "tierra" y, en el mejor de los casos, se da una nueva adaptación social o cultural alimentaria. Aun cuando la nueva comida que recibe cubre sus necesidades puramente biológicas, no es suficiente.

Entonces, si las necesidades son una elaboración, a final de cuentas social, y el trabajo responde a esto, podemos decir que el trabajo -los trabajos- tienen una razón de ser cultural y se modifican, se replantea su necesidad y su sentido a partir de las elaboraciones que la sociedad realice entendida como grupo humano en interacción.

Por lo tanto, lo que importa es la generación creativa, audaz y alternativa de otras formas culturales y sociales de bienestar, a plenitud y productividad. Así se podrían romper -se rompen de hecho-, los prototipos de lo que es el trabajo (una secretaria, por ejemplo, un obrero), y formular otros. Este camino nos lleva a una necesaria reflexión en torno a cuáles son los contenidos de la vida cotidiana que elegimos.

Por eso decimos que se "rompen", porque al interior de todo proceso social expresado en lo cotidiano existe la reelaboración y creación permanente de los diversos roles sociales concebidos, asumidos y generados.

Anotemos un aspecto más en este punto: la significación del trabajo en sí y su legitimidad. Sólo señalaremos que un trabajo logra su cabal legitimación, en un nivel social profundo, y por lo tanto es en sí mismo significativo al desarrollar universos simbólicos, en el entendido de que éstos son las matrices referenciales primarias de todas las objetivaciones e incluso de toda subjetividad individual. (Véase P. Berger y T. Luckmann, 1979).

LA FORMULACIÓN DE NUEVOS TRABAJOS LEGITIMABLES

Cuando hablamos de algo legítimo, legitimado, pensamos en aquello que es originario, verdadero, o que está aceptado, autorizado; pero lo verdadero y/o autorizado se establece por un consenso sociocultural que tiene su historia sustentada en procesos de interacción humana y de construcción de conocimientos.

Cuando algo está legitimado significa que tiene un fundamento, una explicación o una razón. Una explicación está dada por el conocimiento, y los fundamentos o las razones tocan los planos valorativos y éticos del ser humano.

Todo trabajo está dado bajo estas condiciones. Bajo estos supuestos la relación unívoca del trabajo con la mera productividad en su sentido más economicista queda relativizada, ya que ver el trabajo en función exclusivamente de los aspectos más materiales reduce las dimensiones que en él se conjugan.

En este sentido unilineal podríamos considerar toda actividad humana enajenante que empuja al individuo a estados esquizoides, y a su vez a la sociedad.

Volviendo al punto anterior, tomemos la problemática desde uno de los planos por el que analizamos la creación de un trabajo determinado. Y ese plano es el de la interacción y la intersubjetividad. Es el plano psicosocial del ser humano que confluye en lo cultural con la creación de los universos simbólicos que constituyen los referentes primarios culturales de cualquier grupo humano.

BEST COPY AVAILABLE

21

Los procesos educativos inciden en este plano, y los trabajos son meras objetivaciones del mismo plano.

De ahí que la creación de "nuevos" trabajos responde, en este sentido, tanto a la continuidad de los ya establecidos como a la formulación de nuevas concepciones sociales que tienen su origen en otros conocimientos y en una constante reelaboración valorativa del quehacer humano.

El plano de la interacción y la intersubjetividad es el plano de la socialización. Es en los procesos de interacción que el sujeto se constituye, y es en la misma interacción que el individuo confronta sus quehaceres y sus concepciones. Es en la interacción con el "otro", con los "otros", que surge la intersubjetividad, de tal forma que la subjetividad de los sujetos que interaccionan, aflora, encuentra correspondencia o no con el "otro", y en concordancia con la adquisición de conocimientos, el individuo modifica su subjetividad.

Modificar la subjetividad de las personas tiene que ver con la internalización de concepciones suficientemente realistas, fundamentadas, por una parte, y el encuentro de respuestas objetivables -legitimables-, que resuelvan las necesidades vitales de sustento en un nivel, y de pertenencia, en otro.

Por ello la formulación y creación de nuevas formas de trabajo está siempre ligada a los intereses de un grupo social, o a aspectos de corrientes de pensamiento cultural, o a estilos o "modas" de ser, de estar, de vestir, de consumir... y de todas a la vez, pero en una forma particular que se adopta. Todas son el resultado previo de estas formulaciones intersubjetivas, objetivadas de múltiples maneras y formas.

Pero el establecimiento en sí de nuevas prácticas sociales de trabajo se logra después de un proceso de legitimación, el cual es el resultado de su expansión sociocultural, de tal forma que son la expresión de un consenso social. El surgimiento de nuevas profesiones es a partir de su objetivación local y particular y bajo la constatación de nuevos conocimientos y resultados de bienestar social. Su expansión es en función de estos dos últimos aspectos, pero siempre el surgimiento es particular y local.

En lo particular y local están contenidas tanto la dimensión cotidiana como la interacción social. Y a su vez, la expansión socialmente sustentada no es sino a partir de la interacción y la intersubjetividad.

Es por ello que un proceso verdaderamente democrático tiene que atravesar los filtros de la interacción puesto que es a partir de ellos que verdaderamente se construye una sociedad plural y participativa, y por lo mismo es posible bajo condiciones sociales micro en donde la confrontación social esté al "alcance de todos".

En esta misma línea es, en la interacción y sus objetivaciones, donde encontramos el sentido profundo sociocultural de un grupo humano. A su vez es en la forma en que se expresan las interacciones y sus objetivaciones donde podemos conocer lo legitimado socioculturalmente y penetrar a los universos simbólicos de grupos socialmente conformados.

El trabajo, en última instancia, siempre responderá a los propios universos simbólicos. Su continuidad no se reelabora a partir de nuevas dimensiones cognitivas y conceptuales, elaboraciones hechas a partir de las vivencias y experiencias de los individuos en su interactuar sociobiológico.

NECESIDAD DE LA INTERACCIÓN: EL IR Y VENIR DEL SER INDIVIDUAL Y DEL SER SOCIAL

Actuar localmente y pensar planetariamente

Al reflexionar sobre las dimensiones del trabajo nos encontramos con una expresión multifacética que sólo es posible comprender y explicar a partir de su contextualización sociocultural. Y en ese "descubrimiento" nos vemos obligados a detallar cada expresión por su particularidad.

Al llegar a estas dimensiones nos encontramos con los procesos de socialización donde interacción y estructura se conjugan en una dinámica dialéctica. (Véase Uriz Pemán, 1993).

La importancia de este punto radica en que en la medida en que se conozcan las construcciones que se dan en los procesos de socialización, vistos desde la interacción, podremos comprender las significaciones y el sentido que los individuos y los grupos socialmente constituidos, dan a sus actividades.

Elaboraciones de este tipo contienen diversas implicaciones. Comprender las significaciones dadas, por ejemplo, en una situación de un trabajo colectivo -organizado-, podría permitir, por un lado, procesos de autoconciencia sobre los sentidos adjudicados a sus diversas objetivaciones observadas en el trabajo.

En otro plano, estos estudios facilitan la anticipación de tendencias y sentidos sociales, a partir de los que, entonces, se pueden formular propuestas pedagógicas ligadas a las necesidades en el trabajo, cualquiera que sea el tipo de actividad en desarrollo.

A su vez pueden dar pistas de las razones por las que diversas experiencias organizativas, generalmente propuestas de forma externa, no culminan, no permiten su continuidad.

Entender las tendencias de sentido que movilizan a los grupos y actores sociales en nuestra civilización, favorecerá el desarrollo de propuestas creativas y audaces.

Y en relación propiamente al mercado, en donde el consumo y las pautas de consumo están envueltas, es posible encontrar sugerentes perspectivas en el análisis y los estudios sobre la interacción. Los cambios en el tipo de consumo de las personas se dan por su pertenencia a ciertos sectores donde las significaciones que entre ellos circulan conforman una red múltiple y compleja, pero siempre en movimiento y factible de ser influida, modificable a partir de las construcciones desde la interacción y la intersubjetividad.

El trabajo ligado directamente al mercado quizás podría optar por otras dimensiones de intercambio, en el plano de los paralelismos simbólicos entre grupos sociales diversos, donde lo simbólico contiene las significaciones que conducen a sus diversos actores y les dan identidad. Algunos manejos cultura-

les en torno al trueque van en este sentido, y sólo lo planteamos como idea sugerente y como ejemplificación.

En otro plano sugerente se podrían encontrar otras dimensiones de relación humana que establezcan diversas formas de pertenencia a determinado grupo o sector social y modifiquen sus pautas de consumo. Este tipo de dimensión implicaría procesos de autoconciencia motivados desde la interacción y su expansión por la conciencia de la intersubjetividad, del "otro" y del lugar del "otro".

Y, finalmente, la conciencia de esta construcción social a partir de lo local, lo cotidiano y sus contenidos, deben reflejar la totalidad social, la contienen justamente a partir de su red de significaciones.

Así, los desarrollos locales son el sustento y la base de un desarrollo civilizatorio pleno y cabal, y toda nuestra labor cobra su mayor sentido en la medida en que se dirige hacia allá.

BIBLIOGRAFÍA

Berger, P. y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1979, 233p.

Uriz Pemán, Ma. Jesús. *Personalidad, socialización y comunicación. El pensamiento de George Herbert Mead*, España, Librerías Prodhufi, 1993, 510p.

25

VISIÓN GLOBAL DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EL SALVADOR: ANTECEDENTES, SITUACIÓN ACTUAL Y TENDENCIAS

Juan Carlos Arteaga

INTRODUCCIÓN

Las siguientes ideas pretenden describir en líneas generales el desarrollo de la educación de adultos en el país, que permitan generar discusión y análisis de los hechos importantes que han influido en su estructuración y que contribuyan al conocimiento y desarrollo de la misma.

I. ANTECEDENTES

El proceso de desarrollo de la educación de adultos en El Salvador está íntimamente ligado al contexto socioeconómico, a la evolución del sistema educativo y a las corrientes educativas impulsadas por organismos internacionales como la UNESCO, la OREALC y el CREFAL; así como a tendencias educativas coyunturales como la educación concientizadora de Paulo Freire, que tomó auge en los años 70 y principios de los 80 como instrumento para el cambio social.

El sistema educativo ha experimentado desde la década de los 40 dos grandes reformas de la educación con alcances y significación diferentes de acuerdo a la coyuntura del desarrollo del país. Las reformas han incidido más en la educación escolar y ha sido menos en educación de adultos, específicamente porque no se le dio a esta modalidad el tratamien-

to particular que necesitaba para construir un subsistema nacional.

La reforma educativa de 1940 modificó contenidos, objetivos y fines de los programas de estudio, específicamente de la educación primaria.

En 1949 se creó el Departamento de Alfabetización y Educación de Adultos que promovió el desarrollo de acciones de alfabetización elemental en comunidades, y la educación fundamental en escuelas nocturnas de adultos.

Este enfoque fue alentado por el movimiento de educación fundamental y el desarrollo de la comunidad que se venía impulsando en América Latina.

En 1968 se impulsó la segunda reforma educativa que generó la estructura diversificada del sistema educativo nacional y normó el desarrollo de los diferentes niveles educativos.

En lo concerniente a educación de adultos se sentaron las bases para la creación de la Dirección de Educación de Adultos en 1971, la cual asumió el control de la alfabetización funcional y de la educación básica en las escuelas nocturnas de adultos.

Este desarrollo nacional de la educación de adultos en lo concreto se ha expresado en las últimas cuatro décadas en ofertas educativas a través de talleres artesanales, misiones culturales, campañas de alfabetización, brigadas de educación fundamental para el desarrollo de la comunidad, escuelas nocturnas de adultos, programas de alfabetización y programas de habilitación para el trabajo, las cuales han contenido, según el momento, influencias de las corrientes de la educación fundamental, educación funcional, educación concientizadora, educación permanente y educación integrada de adultos que fueron promovidas a partir de las conferencias mundiales de la UNESCO, por ejemplo, la de 1949 en Elsinor, 1965 en Montreal, 1972 en Tokio y en 1976 en Nairobi, etcétera.

Además, las declaraciones de las conferencias mundiales han contribuido a que en el país poco a poco se llegue a recono-

cer que la atención del adulto requiere de contenidos y metodologías diferentes a la del niño y consecuente con su desarrollo bio-psicosocial.

II. EDUCACIÓN DE ADULTOS: SITUACIÓN ACTUAL Y TENDENCIAS

Ante el desarrollo de la crisis a fines de los años 70, y la cada vez más difícil solución a la problemática del analfabetismo, la baja escolaridad y las carencias de mano de obra calificada, se eleva a Dirección de Educación de Adultos, la cual asume para sus programas, a principios de los años 80, la concepción de educación integrada en el contexto de la educación permanente. Este enfoque se sustentaba en que el adulto es un ser integral y que los problemas, necesidades e intereses lo afectaban integralmente, por lo tanto las ofertas educativas debían buscar la articulación y la continuidad educativa para contribuir a su formación integral. También fue un apoyo a este enfoque educativo el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, propuesto por los Ministerios de Educación y elaborado por la UNESCO, en 1980.

En el marco de este Proyecto se buscó la construcción de un Plan Nacional de Educación 1983-2000. Este Plan contenía las políticas y estrategias para ampliar la escolaridad, disminuir el analfabetismo y mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, la crisis y el conflicto armado de los años 80 afectaron el desarrollo normal de los programas de educación, se cerraron cerca de 800 escuelas, se debilitaron las estructuras organizativas de campo para la acción alfabetizadora, se redujo el presupuesto, y hubo una progresiva descomposición en la mística de trabajo de los educadores en todos los niveles del sistema educativo.

Por otra parte, la alfabetización fue asumida por varios sectores como componente educativo, vinculada al desarrollo personal, sociopolítico y comunitario y como tarea nacional,

esto se refleja en el diagnóstico operativo del Programa de Alfabetización Salvadoreño de 1985 que señala:

> La acción alfabetizadora es una tarea de magnitud cultural, política, social y económica con dimensiones educativas. La alfabetización es la resultante de la voluntad política articulada del pueblo y el Estado que confluyen en este proyecto nacional prioritario. Este proyecto deja de ser tarea exclusiva del Ministerio de Educación y permite la más amplia y comprometida participación popular y el apoyo de otros organismos estatales y no estatales (Diagnóstico Operativo del PAS-1985, pp. 7-8).

Con la experiencia acumulada por la Dirección de Educación de Adultos desde 1989, y con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en 1990, se asume la concepción de educación de adultos vinculada a las necesidades básicas de aprendizaje de la población, al trabajo y al desarrollo comunitario y fundamentada en las políticas sociales, económicas y educativas, en el marco de una tarea nacional, no exclusiva del Ministerio de Educación, sino de interés social con la participación de todos los habitantes y sectores sociales como señala la Constitución de la República en el Art. 59. "La Alfabetización es de interés social. Contribuirán a ella todos los habitantes del país en lo que determine la Ley".

En ese orden, la Dirección de Educación de Adultos (DEA) del Ministerio de Educación, a partir de 1993, ha entrado en un proceso de renovación curricular, tendiente a replantear la alfabetización y educación de adultos, de acuerdo con las nuevas exigencias de formación de la nueva ciudadanía, que permita generar las capacidades endógenas para sostener el desarrollo socioeconómico a nivel local y nacional, de cara a la actual estrategia de reconversión y restauración productiva.

De ahí que los procesos educativos de alfabetización, capacitación laboral, escuelas nocturnas de adultos y educación a distancia serán componentes educativos de una estrategia curricular de educación integrada de jóvenes y adultos a nivel nacional.

Esta reorientación a fondo de la EDA implica una revisión total de su concepción y práctica para que pueda insertarse y responder a los desafíos y retos del siglo XXI.

En este marco se pueden plantear las siguientes tendencias de la educación de adultos para los años 90:

-La educación de adultos cambiará su papel: de subsistema supletorio y subsidiario a un subsistema nacional protagónico en el marco del sistema educativo.

-La educación de adultos no se limitará a la formación de personas adultas, más bien se orientará a la formación de jóvenes por la realidad educativa, sociocultural, demográfica y productiva de América Latina.

-La educación de adultos se orientará hacia el mejoramiento de las condiciones de vida de los participantes por medio de la educación de adultos vinculada al trabajo, es decir, alfabetización vinculada al trabajo... en síntesis, un currículo dual, que vincule educación de adultos y trabajo productivo.

-La educación de adultos impulsará la investigación de nuevos temas en coherencia con los nuevos tiempos para crear instrumentos precisos para la acción.

-La educación de adultos renovará el sistema de planificación, información, comunicación, producción y sistematización, tanto endógena como exógena, por ser instrumentos indispensables para su desarrollo e impacto en la sociedad.

... Operacionalicemos estas tendencias aquí y ahora, la educación de adultos es para hoy, no para el mañana, la EDA es acción menos discurso... ¶¶

RESPUESTAS DE LA SOCIEDAD CIVIL AL PROBLEMA DEL TRABAJO: UN TEMA OBLIGADO EN LA VINCULACIÓN EDUCACIÓN Y TRABAJO

César Piña Williams

Solamente el hombre trabaja el hombre es hombre, porque es el único capaz de trabajar

María Angélica Decci

Para abordar los aspectos referidos a la vinculación entre la educación y el trabajo es, desde nuestro punto de vista, indispensable hacer una breve consideración de cada uno de estos con el fin de dilucidar de principio la forma en la que se intersectan y se determinan mutuamente.

Iniciemos por enfatizar que el trabajo es ante todo una actividad cotidiana del ser humano que se diferencia de otras más, fundamentalmente por tres elementos que lo caracterizan:

- El trabajo es un acto libre.
- El trabajo es un acto consciente.
- El trabajo es un acto propositivo.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que el trabajo, en cuanto acto de libertad, implica un proceso de elección de parte del hombre, referido no sólo a las necesidades que su vida material le impone, sino también a las determinantes que el grupo social en el cual se desarrolla ha definido. Asimismo, la elección es consciente fundamentalmente porque el hombre, aun antes de poner en movimiento las fuerzas corporales y/o intelectuales que concurrirán en el ejercicio del trabajo, ha construido en su cerebro un resultado; es decir, una imagen mental de aquello que va a producir. Así, a través del trabajo el ser humano no sólo transforma el material sobre el que labora, sino también realiza un propósito propio que determina

la forma en la que ha de operar y a la cual deberá subordinar su voluntad (Ducci, 1983: 60).

Desde esta perspectiva, el trabajo humano como actividad consciente, que antes de efectuarse está predeterminado en la mente del que lo concibe, es susceptible de aprenderse y por lo tanto transmitirse a través de la cultura. De hecho, puede decirse que la continuidad del hombre en el trabajo es lo que ha hecho posible la acumulación y el progreso, y esa continuidad se concreta en una cultura que se transmite a través de un proceso inteligente de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, es el grupo social quien no sólo define las actividades productivas que se han de realizar sino también la forma en que éstas se han de organizar, distribuir y dividir entretejiendo en y a partir del trabajo el complejo de las relaciones sociales.

Sin embargo, es muy importante para entender la vinculación entre educación y trabajo que la unidad entre el motivo de la fuerza de trabajo y la fuerza de trabajo misma, la unidad entre concepción y ejecución puede ser disuelta; esto es, aun cuando la concepción debe preceder y de hecho regir la ejecución, la idea concebida por alguien puede ser ejecutada por otra persona. De esta manera, la fuerza que impulsa y dirige al trabajo es la conciencia humana, pero la unidad puede ser rota en el individuo y restablecida en el grupo, el taller, la comunidad, la sociedad como todo.

Decíamos que lo anterior es muy importante porque nos permite explicarnos cómo en la actualidad los procesos de concepción y de decisión con respecto al trabajo se han ido concentrando en pequeños grupos hegemónicos (el Estado y los propietarios del Capital), dejando a la mayor parte de la población como meros ejecutores, situación que ya hemos visto es posible sin que se rompa la unidad entre concepción y ejecución, básica por lo demás para la realización del trabajo.

Así, nos enfrentamos al hecho de que en la realidad es el Estado y el Capital quienes definen lo que se debe producir, la forma de producir y, desde luego, la cantidad de personas que

se vincularán con la producción; así como los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que la fuerza de trabajo tiene que mostrar para involucrarse eficientemente en el trabajo. En otras palabras, no son los que ejecutan quienes conciben la forma de trabajo, sino que, en todo caso, asumen la concepción que para el efecto han desarrollado personas que en muchos sentidos se encuentran alejadas de su problemática concreta.

Desde luego, la educación vista como el proceso e instrumento para asegurar la transmisión de la experiencia del hombre en el trabajo, se encuentra supeditada también a las concepciones definidas por el Estado, quien como parte de sus atribuciones define el modelo de hombre y de sociedad al cual habrá de corresponder la educación que se imparta; esto es, el tipo de hombre-trabajador que se tendrá que formar.

Los presupuestos anteriores son, en nuestra opinión, los que han normado la relación entre educación y trabajo, y han mostrado su eficacia como instrumentos de regulación en el ámbito de la oferta y la demanda de empleo; sin embargo, dichos planteamientos presuponen, para cumplirse eficazmente, la existencia de un equilibrio en el ámbito económico entre el número de empleos existentes y la población que demanda un empleo. De no existir correspondencia entre ambos factores, se establece un desajuste cuyos efectos en el corto plazo se traducen en desempleo y disminución del ingreso entre otros aspectos, los que finalmente han de manifestarse en presiones hacia los mecanismos del Estado -entiéndase sector productivo y educativo- para que restablezcan el mencionado equilibrio entre oferta y demanda de empleo.

LA EDUCACIÓN Y EL DESEQUILIBRIO EN LA RELACIÓN OFERTA Y DEMANDA DE EMPLEO

A partir de la década de los 80 y como resultado del agotamiento del modelo de desarrollo en que se sustentaba la mayor parte de los países de América Latina, se manifiesta una serie

de fenómenos económico-sociales que sitúan a las poblaciones de la Región en condiciones francamente atentatorias de su calidad de vida. Así, como efecto de la impagable y creciente deuda externa, del voluminoso déficit fiscal y de las medidas de ajuste puestas en práctica por los gobiernos latinoamericanos bajo la tutela de los organismos económicos internacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, etc.), se generó en los distintos países una disminución de la planta de empleo existente, situación que conjuntamente con el crecimiento de la población dio origen a un acelerado proceso de desempleo con sus correlatos de subocupación, disminución del ingreso y por ende, pobreza.

A efecto de resolver la problemática existente, era evidente que se requería como condición urgente para su solución la reactivación de la economía no sólo de cada país, sino de la Región en su conjunto. Reactivación económica que supondría como resultado un nuevo impulso al crecimiento del empleo en la medida que se desarrollaran nuevas actividades productivas y por ende se incrementaran las oportunidades de la población económicamente activa para tener acceso a un puesto de trabajo.

La posibilidad de diversificar y ampliar el sector productivo, se dijo, dependía de contar con recursos financieros que aplicados productivamente impulsaran el crecimiento económico. Asimismo, se requeriría contar con una fuerza de trabajo capaz de participar activamente en el proceso para lo cual debería contar con la formación (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) que le permitiera utilizar la tecnología más moderna y ser con ello, lo más productivo posible.

En estos términos, el reto para la educación consistiría en establecer una vinculación con el trabajo, entendido como el sector productivo formal, que considerara los siguientes objetivos:

1. Dotar a la planta productiva del número de trabajadores convenientemente formados para cubrir sus necesidades de fuerza de trabajo presentes, así como la necesaria para cubrir el crecimiento esperado.

2. Dotar a la planta productiva de trabajadores cuyos conocimientos, habilidades y destrezas respondan a las exigencias tecnológicas y técnicas actuales y con la versatilidad suficiente para involucrarse en procesos de reconversión de mano de obra.

Para hacer realidad lo anterior, desde el sector educativo se han realizado importantes esfuerzos para lograr un mayor acercamiento a las necesidades y expectativas del sector productivo, creando instancias de acercamiento entre los centros educativos y los empresarios, promoviendo estudios prospectivos en torno al desarrollo tecnológico y realizando seguimientos de egresados entre otras acciones, todo ello con el fin de obtener mayor información y conocimientos que permitan diseñar y poner en operación nuevas modalidades educativas, planes y programas que respondan a las exigencias de la producción.

Sin embargo, a pesar de todo el esfuerzo, tan sólo en el período comprendido entre 1980 y 1985, el número de desocupados en América Latina se incrementa en más del 8% acumulativo anual, lo que significa una expansión en el número de desempleados de alrededor del 48%. La tasa de desempleo urbana para la Región en su conjunto se eleva del 6.9 al 11.1% (PREALC, 1987: 2).

Ante la contundencia de los datos anteriores, no podemos sino aventurar dos conclusiones por lo menos:

-Si bien la educación tiene un papel de primordial importancia en lo que se refiere a la formación de los trabajadores que han de insertarse en el proceso productivo, no es una variable en lo concerniente a la creación de puestos de trabajo.

-En estos momentos, y por lo que parece en el futuro inmediato el sector productivo formal controlado por el Estado y el Capital será incapaz de generar los puestos de trabajo demandados por la población económicamente activa, independientemente del nivel educativo de ésta.

En resumen, parece que la vinculación entre educación y trabajo, entendida sólo como la relación entre oferta y deman-

da educativa, tiene su límite natural en la relación que se establece entre oferta y demanda de empleo. Dicho en otras palabras, el impacto de la educación no irá más allá de proporcionar al sector productivo formal los recursos humanos con una formación pertinente a las características y tamaño de su estructura ocupacional.

LAS PROPUESTAS DE LA SOCIEDAD CIVIL: OTRO ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO

Evidentemente, la vinculación entre educación y trabajo restringida a su manifestación en torno a la oferta y demanda, en estos momentos no tiene mas futuro que el de buscar una máxima eficiencia en la formación de la mano de obra que, para ocupar un lugar en la planta productiva, tendrá que luchar encarnizadamente entre sí.

En este marco, la educación poco habrá de contribuir, en nuestro concepto, a la solución de la problemática del empleo en la que se encuentran inmersos contingentes poblacionales cada vez mayores de América Latina.

La decepcionante y abrumadora verdad es que los gobiernos latinoamericanos como instrumentos del Estado y responsables a su vez de concebir el proyecto de trabajo de la sociedad no han sido capaces de asegurar, por lo menos en calidad de ejecutores, la participación de la población.

Las preguntas obligadas en esta situación son: ¿Quién y cómo podrán generar acciones que vengan a proporcionar alternativas de trabajo para la población?

Como una prueba más de que a lo largo de la historia ha sido la sociedad misma la que ha resuelto sus problemas, en la última década han surgido desde el seno de la sociedad civil, particularmente desde los sectores populares, algunas alternativas que intentan dar respuesta a las necesidades de la población. Son aquellos quienes carecen de un empleo o han visto profundamente limitadas sus posibilidades de ofrecer a

su familia los bienes y servicios necesarios para la reproducción de su vida material y social, los que están dando respuesta a los cuestionamientos antes planteados.

De esta manera, en paralelo a la disminución del empleo en el sector formal de la economía, la sociedad ha ido generando empleos en el ámbito del comercio y los servicios, es el empleo informal el que sale al paso del problema y proporciona alguna esperanza al desempleado.

Ciertamente, las respuestas en el sector de la informalidad no pueden ser consideradas como las más satisfactorias, conocido es que los ingresos que se obtienen de las prácticas productivas informales se encuentran en un rango que va desde el nivel de la supervivencia hasta apenas lo necesario para ofrecer una alimentación de calidad. Sin embargo, pese a las carencias o dificultades que representa sumarse a este camino, el sector informal sigue creciendo y dando cabida a todos aquellos a quienes el modelo económico imperante ha dejado al margen.

Ante esta situación, que sin duda alguna es parte de la realidad del trabajo en Latinoamérica, la educación también debe tomar parte, es decir, cuando nos referimos a la vinculación de la educación y el trabajo, necesariamente debe considerarse este tipo de experiencias que no por estar fuera del llamado sector formal de la producción dejan de ser trabajo.

En este mismo contexto, podemos ubicar experiencias recientes cuyo origen es también el desempleo y las inadecuadas condiciones de vida de la población, propuestas que van aún más lejos que la informalidad en tanto su organización no queda sólo en lo individual y/o familiar sino que aparecen con esquemas de organización colectiva que nos hablan por lo menos de la suma de recursos y esfuerzos.

Este tipo de proyectos surgidos al igual que la informalidad, desde la sociedad civil, representan lógicas organizativas, financieras, productivas y educativas diferentes de las que se pueden encontrar en el sector formal de la producción; pero, al igual que éstas, se ubican en el terreno del trabajo humano y,

por tanto, han de ser objeto de la misma preocupación con la que el sector educativo busca la vinculación con las empresas provenientes de la iniciativa privada y estatal.

El sistema educativo como parte de las instituciones del Estado está obligado a estudiar y conocer estas nuevas propuestas con el fin de proponer acciones que permitan no sólo su subsistencia, sino que apoyen su fortalecimiento.

Si en verdad la educación busca los ámbitos de vinculación con el trabajo tiene que ocuparse no sólo de las necesidades de los empresarios, requiere igualmente acercarse a las necesidades y carencias de los sectores informales y de las propuestas de los grupos urbanos, rurales e indígenas cuyo interés esencial no es otro sino el de contar con un trabajo que le proporcione a él y a su familia los recursos necesarios para una vida plena.

La problemática del trabajo para la mayor parte de la sociedad civil no es ya sólo una realidad compleja, es también una cuestión de sobrevivencia, y ante ello la educación no puede dar la espalda.

BIBLIOGRAFÍA

Ducci, María Angélica. "Algunos conceptos de trabajo y su vinculación con la educación en los países de América Latina". En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. CREFAL, Vol. 6, No. 1, México, 1985.

PREALC. "Crisis del empleo en América Latina". En: *Ajuste y Deuda Social. Un enfoque estructural*. PREALC, OIT, Ginebra, 1987.

LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS Y DE TRABAJO DE LAS UAIMC EN EL MARCO DE LAS REFORMAS CONSTITUCIONALES DE NUESTRO PAÍS

Imelda Herrera

¿Cómo volvió usted a trabajar en el campo?

[...] Es que luego él se enfermó y entonces yo me puse a trabajar para curarlo y para darle de comer a mis hijos. En el campo fue que empecé a hilar y a cortar tomate y a hacer todos los trabajos del campo. Los niños se los traía a mi mamá y la niña que ya estaba grandecita, tenía como ocho o nueve años, ella, pues lidiaba a sus hermanos. No trabajé cuando estaban muy chiquillos, es que no pensaba trabajar afuera pues para no dejarlos a ellos desamparados y que anduvieran en la calle, quería que fueran a la escuela y no que fueran como yo [...] ("Testimonio de Benita". En: *Las trabajadoras del Agro*. Bogotá, Colombia, 1982, p. 96).

Particularmente, los últimos tres años han sido ricos en la producción de importantes reformas al marco jurídico de nuestro país. Sin duda, las reformas al artículo 3º y 27 constitucional son los más audaces.

En materia de educación -después de una consulta nacional para la modernización de la educación-, en 1989 se presentó a la nación el Programa para la Modernización de la Educación 1989-1994. Posteriormente, los gobernadores de los estados y los líderes del sindicato de maestros fueron convocados por el Ejecutivo Federal para suscribir el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, mismo que federaliza la educación en los estados de la República. Situación que motivó que se realizaran las modificaciones al Artículo 3º constitucional, y otorgaran con ello el derecho a todos los mexicanos de

recibir una educación básica de calidad. Inmediatamente después, el Congreso de la Nación autoriza la Nueva Ley General de Educación, que fundamenta la educación en el caso de los adultos en la solidaridad social.

Sin duda alguna, la reforma más trascendente y que provocó mayor número de reacciones y comentarios es la relativa al Artículo 27 Constitucional en materia agraria, así como la expedición de la correspondiente Ley Reglamentaria. Aunado a ello, la nueva Ley de Aguas aprobada y la Ley Forestal reiteran el espíritu de las reformas al Artículo 27 Constitucional. Es importante destacar en este sentido, que el planteamiento liberalizador de la reforma constitucional permite -entre otras cosas- a través de contratos, transferir el usufructo de las tierras de uso común de los ejidos y comunidades a las sociedades mercantiles, la privatización de los recursos a estas figuras jurídicas; aspectos que fomentarán la asociación con empresarios privados, presumiblemente bajo términos de inequidad, por la conformación de las propias figuras del sector social y privado.

Ambas reformas jurídicas se enmarcan en un contexto que modifica de raíz las relaciones entre el Estado y los campesinos, toda vez que en materia agraria habrá una reducción de la inversión pública en el sector; una política crediticia selectiva y polarizante, eliminación gradual de subsidios a los productores, desregularización de los precios y apertura comercial, son entre otras, las grandes líneas que hoy definen la acción del Estado frente al desarrollo del campo. De igual manera, se mantiene una situación en materia de educación, sobre todo la que está dirigida a los adultos mayores de 15 años, donde día con día, los presupuestos federales del Estado son menores frente al rezago educativo y el espíritu de la nueva ley descarga en la sociedad la responsabilidad de la educación de adultos.

Aunque, de acuerdo a los criterios programáticos presupuestales del INEA, 1994 será el año que privilegiará a la sociedad en su conjunto, haciendo que éste aporte el 50% del total de la inversión que realice el Gobierno Federal.

¿Qué esperan hoy las mujeres del campo?: las Unidades Agrícolas Industriales de la Mujer Campesina (UAIMC) fueron concebidas por el Estado Mexicano como parte de la política tendiente a detener el fuerte éxodo femenino hacia las ciudades y como instrumento de bienestar social. Surgen a raíz de las modificaciones a la Ley Federal de Reforma Agraria en 1972, donde se establece que "en cada ejido que se constituya deberá reservarse una superficie igual a la unidad de dotación, localizada en las mejores tierras colindantes con la zona de urbanización, que será destinada al establecimiento de una granja agropecuaria y de industrias rurales explotadas colectivamente por las mujeres del núcleo agrario mayores de 16 años, que no serán ejidatarias" (Arizpe, 1988: 138).

Los objetivos centrales de las UAIMC son: 1) incorporar a las mujeres campesinas en actividades económicas del ejido; y, 2) promover entre ellas servicios educativos de capacitación y salud que propicien su participación en el desarrollo rural integral.

Según sus normas legales y administrativas de funcionamiento, las UAIMC están previstas como un tipo de empresas autogestivas con una gran responsabilidad por parte de las socias.

El número de las UAIMC instaladas en el Estado siempre ha constituido una interrogante, no sólo por las diferencias entre el número de unidades promovidas y registradas, sino porque son diferentes unidades administrativas las que las promueven (Gobierno del Estado, DIF, PRONASOL-Mujeres en Solidaridad, SRA, SARH).

Para comprender cuál es la participación de la mujer en las Unidades Agrícolas Industriales en Michoacán, me permito hacer un breve diagnóstico sobre su situación actual; de acuerdo a datos de la Secretaría de la Reforma Agraria, actualmente se tienen registradas 330 UAIMC. De éstas, 145 cuentan con registro agrario nacional y tan sólo 129 se encuentran activas y agrupan a un total de 7 514 socias, las cuales se dedican a atender actividades de carácter agrícola, pecuario, agroindustrial y de servicios. La manera de desarrollar su ló-

gica de trabajo, principalmente colectivo, ha provocado tanto problemas endógenos como exógenos, en la organización interna de la unidad y en su administración, financiamiento, producción, y comercialización. De manera general, anoto los más relevantes y que son comunes en este tipo de empresas: falta de un programa de trabajo que sintetice las expectativas y necesidades de las mujeres respecto a su proyecto de inversión; conflictos internos entre las sociedades por liderazgo, falta de canales de comunicación y diversos niveles de participación en el proyecto; corrupción y centralización de la toma de decisiones por grupos de poder, bajos niveles educativos, (analfabetas y con primaria inconclusa, principalmente); ausencia de un programa de capacitación para el trabajo y en el trabajo que apoye los procesos de producción, comercialización y de gestión de crédito.

Bajo este contexto ¿qué expectativas tiene la UAIMC con respecto a que sus socias tengan acceso a una educación básica de calidad? y ¿cómo poder brindarles -a un número mayor de mujeres- la posibilidad de incorporarse a una actividad productiva que les permita tener un empleo-ingreso y mejores condiciones de vida para ellas y su familia?

El cuestionamiento anterior está planteado en dos sentidos. Por un lado, tener derecho a una educación básica de calidad y por el otro, ofrecer y mantener en el marco de la nueva política agraria empleos permanentes. Es importante abordar ambos temas en diferentes perspectivas, tratando de definir las repercusiones que habrán de tener entre las mujeres del campo y las mujeres organizadas en las unidades agrícolas industriales de la mujer campesina.

Actualmente, en el ámbito educativo, la política de educación de adultos está manteniendo una atención importante en los sectores rurales -especialmente a las mujeres campesinas, ya que forma parte de los compromisos presidenciales de este sexenio- con estrategias que van desde la promoción y difusión en la creación y/o desarrollo de la conciencia social; la formación de los educadores de adultos como eje fundamental en la educación de calidad; la microplaneación como instrumento de

equidad social en atención del rezago educativo, así como la producción y edición de materiales educativos regionales pertinentes a las expectativas y necesidades de la población.

Según datos del XI Censo Nacional de Población y Vivienda, Michoacán tiene un índice de analfabetismo del 17.2% y los índices del rezago educativo en educación básica en primaria y secundaria se mantienen por encima del 20% en la población de quince años y más, se observa que las mujeres presentan un importante porcentaje.

Es en este sentido que pregunto ¿cuál es la importancia de la educación de adultos entre las mujeres socias de las UAIMC?, ¿de qué manera deben participar las mujeres en un proyecto educativo que impacte sus condiciones de calidad de vida?, ¿cuál es hoy el papel de la mujer dentro de la organización de un nuevo orden jurídico sin una preparación escolar?, ¿de qué manera se puede acceder a una educación de calidad sin un compromiso solidario de querer ayudarse?, ¿de qué manera hoy la participación social, pilar en que descansa la educación de adultos, debe responder a expectativas y necesidades concretas de las mujeres campesinas de las UAIMC?

Responder a cada uno de estos cuestionamientos es parte del ejercicio de reflexión y análisis que cada uno de los lectores debemos abordar, tanto en el sentido de la necesidad de una mayor participación social, del encuentro de voluntades, y de asumir mayor responsabilidad en nuestra tarea.

Sin embargo, me parece que es imprescindible asumir hoy un nuevo reto con las mujeres campesinas organizadas en las UAIMC, por un lado, no es admisible que a finales del siglo XX estemos hablando de rezagos sociales en todos los terrenos de los factores del bienestar social (salud, educación, vivienda, servicios, recreación, empleo-ingreso), situación que hoy lesiona a las familias campesinas; considero que es importante abrir los espacios solidarios entre las mujeres organizadas y hacer concurrir a todos los agentes educativos de las comunidades en una tarea conjunta y responsable de llevar los conocimientos de la lectoescritura y el cálculo elemental a todos aquellos que no lo adquirieron en su momento, pero sobre todo, a aque-

llas mujeres en edad productiva y sumadas a un proyecto de inversión darles los elementos necesarios que les permita incorporarse a la comunicación escrita y tener acceso a una educación de calidad que responda a sus necesidades, tanto en el trabajo como en su casa. Los agentes educativos a los que me refiero deben ser aquellos hombres o mujeres que han tenido la oportunidad de asistir a un centro escolar o de haber recibido la instrucción básica y que ello les permite ser parte de un proceso educativo.

Los nuevos retos a los que me refiero son los cambios de actitud de las socias de las UAIMC, éstas deberán dejar a un lado el egoísmo, las vanidades que da la ignorancia, la misma pena que da reconocer ser analfabeto y deberán, por otro lado, ensalzar su tesón e impulso por recorrer el camino del aprendizaje de la educación básica, por otra parte, aquellas socias que han tenido algún conocimiento deberán iniciar y concluir los procesos de enseñanza-aprendizaje que apoyen en un encuentro solidario las voluntades de quien tiene el deseo de aprender con quien tiene el deseo de enseñar, no podemos hablar en términos de autogestión, si antes no han sido capaces las mujeres de reconocer la necesidad de avanzar en un proyecto educativo autogestivo, que les permita apoyar de manera decisiva las tareas de administración de la empresa, una mayor entrega a los procesos de producción y comercialización de los productos o servicios que ofrezcan, pero sobre todo la posibilidad de mejorar los niveles de comunicación que vengan a redundar en una empresa fuerte, sólida, plena de comunicación; eficiente porque cumple con sus objetivos y eficaz porque gracias a un proceso educativo logra hacer más con menos.

En ello reconozco que solamente se podrán hacer vigentes los postulados de la Constitución, una vez que los mexicanos tengan acceso a una educación de calidad, considero que una vía es que la propia comunidad asuma su responsabilidad y en el caso de las empresas sociales hacer del proyecto educativo un proyecto autogestivo que permita el encuentro de voluntades.

Es a partir de una comunidad con educación, de una empresa con socias preparadas que han adquirido conocimientos, que se pueden enfrentar los procesos de producción, administración y comercialización, que podemos hablar de la posibilidades de consolidar los empleos de una empresa y abrir las nuevas perspectivas de inversión que permitan incrementar o generar nuevos empleos.

Por otro lado, los cambios en la política agraria y agrícola obligan a que las UAIMC mantengan otra posición frente a los mercados, no podemos concebir empresas que se debatan en la iniciación o se perviertan en el disimulo; se requiere de empresas fuertes, con productos de calidad, competitivos. Para hacerlo, el primer paso es que todas las socias -reitero- tengan una educación básica y un proceso permanente de capacitación para el trabajo que les permita desarrollar con toda eficiencia las habilidades y destrezas en los procesos de producción y comercialización, paralelamente a los de administración y gestión de la inversión.

Hoy por hoy, se reconoce y pondera a la capacitación para el trabajo, como el mejor aliado de las empresas sociales. Debemos entender que se ha dado fin al paternalismo oficial, que son las empresas por sí solas las que hoy competirán con sectores privados de la economía en condiciones de desventaja y que, por ello, habrán de sumarse todos los esfuerzos internos de las UAIMC para hacer frente a éstos. La afirmación de ponderar la capacitación es precisamente la posibilidad de mantener la producción en el mercado y tener vigentes los empleos e incluso la posibilidad de generar mayor número de oportunidades de empleo-ingreso a otras mujeres campesinas.

Considero importante abrir nuevos espacios de participación de las mujeres en actividades productivas remuneradas, con proyectos de inversión rentables en campos de la producción poco competitivos como la apicultura y la acuacultura, entre otros.

A manera de conclusión, dentro del binomio educación-empleo, entiendo la importancia que hoy tiene el trabajo para

la mujer campesina y su necesidad de educación; es esta relación la punta de lanza entre las mujeres para ir luchando por abatir la desigualdad aún marcada en las zonas rurales más que en las urbanas, entre el hombre y la mujer. Esta participación no debe ser ingenua y mágica, por el contrario, debe ser suficientemente crítica sobre todo en la toma de decisiones de la comunidad como empresa, ya que no sólo es necesario que se den cuenta de las capacidades que poseen, sino que el mejoramiento de éstas contribuirá a mejorar sus condiciones de vida actual. La UAIMC tiene hoy que avanzar en la manera de presentarse en el nuevo orden jurídico, porque es ahí donde se abre la posibilidad de hacer una nueva política para la formación de sociedades más equitativas.

BIBLIOGRAFÍA

Aranda Bezaury, Josefina. *Las mujeres en el campo*. Universidad Autónoma Benito Juárez. Oaxaca, México, 1988.

Arizpe, Lourdes y Carlota Botey. "Las políticas de desarrollo agrario y su impacto sobre la mujer campesina en México". Mimeo, 1988.

IICA. *Mujer y modernización agropecuaria. Balance, perspectivas y estrategias*. IICA, Costa Rica, 1992.

León, Magda. *Las trabajadoras del agro*. ACEP, Bogotá, Colombia, 1992.

Renar, María Cristina (coordinadora). *Revista Cuadernos Agrarios 27 Constitucional*. México, Mayo-diciembre, 1992.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

LA ESCUELA INDIGENAL DE WARISATA, BOLIVIA, VISTA POR MAESTROS MEXICANOS (1940)*

En 1939, encabezados por el profesor Adolfo Velasco, un grupo de maestros de la Secretaría de Educación Pública de México realizó una visita a la Escuela Indigenal de Warisata, Bolivia, los resultados de aquella labor fueron publicados en una monografía que deja como testimonio la visión de los maestros mexicanos sobre una de las más interesantes propuestas educativas para indígenas en Latinoamérica.

He aquí un extracto de la monografía que contiene los aspectos y características que consideramos más importantes de esta visión Mexicana de un proyecto educativo boliviano.

En la introducción del libro el Prof. Velasco anotó:

"Habiendo formado parte de la Delegación de Maestros Mexicanos [...]en viaje de estudio e investigación educativa, nos hemos interesado en escribir la monografía de la Escuela Normal Indígena de Warisata [...]".

Siendo su principal finalidad "dar a conocer a todos los que se interesen por la educación del indio, la institución tipo de Bolivia, que es la Escuela de Warisata, en todos sus principales detalles [...] queremos declarar que nuestras observaciones han sido realizadas sobre el propio terreno de los hechos, que nada de lo que aquí se asienta está abultado o fuera de la realidad y la verosimilitud, que nos hemos ajustado en todo a lo que vimos, observamos y analizamos con un criterio sano, imparcial y desinteresado [...]

"Ojalá nuestra intención sea interpretada de la mejor manera, ya que sólo nos guía rendir, por medio del presente estudio, un homenaje de gratitud, tanto a los maestros de escuelas

* Tomado de: "La escuela indigenal de Warisata". Trabajo presentado por Adolfo Velasco durante el Primer Congreso Indigenista Interamericano, México, 1940. Introducción y selección de Jorge Tinajero B., investigador del CREFAL.

indígenales como al pueblo de Bolivia, representado por el mayor número, es decir, por las razas indígenas que constituyen las dos terceras partes del total de habitantes de ese país."

MONOGRAFÍA DE LA ESCUELA INDIGENAL DE WARISATA, BOLIVIA

Adolfo Velasco

Situación geográfica de Warisata

"Bolivia está recorrida de sur a norte por dos cordillleras andinas: la Occidental y la Real situada al oriente, dejando ambas una altiplanicie que abarca una extensión de cien mil kilometros cuadrados. En ella está situado Warisata, en su parte septentrional y muy cerca del Illampu [...] Es una estepa inmensa, rasa, desprovista de árboles. El aspecto que presenta es triste y agresivo. El color dominante es el gris. Las estribaciones andinas se ven desnudas y agrestes, y cuando no cubiertas de nieve eterna. En la cordillera Real levantan sus penachos blanquísimos de nieve eterna el Illimani, el Huaina Potosí y el Illampu, formidable mole que albea a siete mil metros de altura".

Condiciones biológicas del altiplano

La región se encuentra a 3 800 metros de altura sobre el nivel del mar, con una temperatura media de 5 a 10 grados centígrados, "En consecuencia, aquí no hay estaciones como en otras partes, sino de hecho sólo se notan: el verano, por un aumento de la temperatura poco sensible y el invierno, que es largo y molesto [...] En el altiplano durante el invierno, pero sobre todo en los meses de julio y agosto, la temperatura llega a descender hasta 15 y 20 grados bajo cero, lo que ocasiona la congelación del agua y un frío que se hace tanto más insoportable, a causa de los vientos que soplan casi de manera regular, todas

las tardes y gran parte de la noche [...] Se caracterizan las lluvias del altiplano por ser torrenciales [...] los caminos se ponen intransitables y mientras llueve, la temperatura baja tanto como en la época de invierno".

Actividades de los habitantes del altiplano

Los habitantes del altiplano se dedican a la pequeña agricultura, pastoreo, tejido de lana y pequeño comercio,"sólo disponen de cortas extensiones de tierras de labrantío. Hemos constatado esto al observar las tierras cultivadas, son pequeñas parcelas cuya extensión no pasa de dos o tres hectáreas, abundan los lotes que sólo miden de cinco mil a diez mil metros cuadrados. Y estas tierras se encuentran en la pampa, en las faldas de los cerros, a orillas del lago Titicaca o encajadas entre las rocas. Aquí sí se obtienen los productos agrícolas, pero con grandes esfuerzos y sacrificios de los labriegos".

"Los trabajos agrícolas se llevan a cabo, no solamente por los varones, sino también por las mujeres; ellas manejan palas, azadones y animales, quizás con más agilidad y resistencia que el sexo fuerte; ellas desempeñan sus labores domésticas, por cierto muy simplificadas; pero además, atienden a sus animales de trabajo".

Los principales cultivos del altiplano son la papa, la oca, la quinua, el haba y la cebada. El pastoreo se realiza con rebaños de ovejas, llamas, y alpacas, y son principalmente las mujeres las encargadas de realizar estas tareas.

Asociado al pastoreo se realiza el tejido de la lana, que también es una actividad de la mujer, se realiza en telares rústicos y se tejen "pantalones, abrigos, sacos, chalinas (bufandas), chompas (suéteres) y chullos (orejeras)". En estos mismos telares hacen sus mantas, ponchos y telas para vestidos.

"Todos los tejidos enumerados no sólo se aprovechan para el propio uso, sino que constituyen una fuente económica que les ayuda en mucho para solventar sus gastos."

Antecedentes históricos de los Aimaras

"Toda la altiplanicie boliviana está habitada por indígenas de la raza aimara cuya civilización tuvo su apogeo más o menos en los siglos del VIII al X [...] plasmaron su civilización en Tihuanaco, cuyas ruinas acusan un alto grado de cultura [...]

"La civilización aimara decayó, no se sabe si por algún cataclismo o por alguna invasión, o por algún otro fenómeno social, el hecho fue que esta raza de notable pasado fue sojuzgada, por el siglo XII, por los incas al mando de Maita Cápac [...] la raza aimara irreductible por naturaleza esquivó la civilización incaica y no asimiló ni la lengua ni la cultura de sus conquistadores [...]

"Según nuestro modo de pensar, la raza aimara tiene la cortapisa de su medio geográfico: está a cuatro mil metros sobre el nivel del mar y la naturaleza a esta altura se resiste a ser pródiga en muchos aspectos. Por eso los productos agrícolas son restringidos, su industria se reduce al tejido rudimentario de lana y su expansión comercial es en muy poca escala y a base de trueque.

"En una palabra, confírmase aquí la gran relación que existe entre el medio biológico y sus posibilidades económicas y la expansión y restrición de cultura y prosperidad de los pueblos".

Condiciones actuales, políticas y sociales de los aimaras

Los indios de Bolivia no son ciudadanos y no gozan de derechos constitucionales. "Estos los van adquiriendo a medida que aprenden a leer y escribir; pero hay que ver que no se les dan escuelas [...] Ahora hagamos una revisión de las condiciones en que vive el indio actualmente (1939).

"Los indios, por lo que toca a su vida económica, viven como comunarios o como colonos.

"Como comunarios cuando cada quien posee su pedazo de tierra (sayanas o sea parcelas esparcidas en un ayllu, constituyendo el conjunto de ayllus, una comunidad), su casa y sus animales de trabajo o de producto industrial y puede disponer con libertad de todas estas cosas. Como colonos, los que no poseen tierras, sino solamente algunos animales y para poder subsistir cultivan chacras (parcelas) pertenecientes al amo que es lo mismo que latifundista.

"Los primeros, es decir los comunarios, son en reducida escala y no se les han quitado sus tierras porque son de corta extensión que a un amo no le costearía manejar y porque generalmente son poco productivas y están en laderas o en lugares inaccesibles".

Los colonos viven en condiciones muy precarias y de explotación extrema por parte de los "amos" o "gamonales", quienes obligan a los colonos a trabajar gratuitamente sus tierras, dar el diezmo de su animales, y cuidar los rebaños también en forma gratuita.

"Al colono, el patrón o latifundista le da pequeños pedazos de tierra, generalmente de mala calidad y nunca de riego. Él las cultiva después de haber intervenido en los trabajos del amo, por lo que siempre recoge cosechas mal dadas y en cantidades que apenas le alcanzan para sostener su vida miserable.

"Además de la deprimente condición apuntada, el colono reverencia a los gamonales (amos) con actitudes humillantes; al saludarlo se quita el sombrero y casi se arrodilla y ¡hay de él! si no lo hace porque la reprimenda o el flagelo son duros.

"Cuando algún colono sufre algún accidente en el trabajo del amo, él tiene que curarse y ver cómo sostiene a su familia. El latifundista es incapaz de socorrerlo, pues su corazón es de piedra.

"En cambio cuando el señor medioevo lleva a cabo algún festín en la ciudad donde vive o en su mismo latifundio, ordena a todos sus colonos, mejor dicho sus esclavos, que le lleven tantas más cuantas gallinas, corderos o chanchos (puercos) y cuando suele pagarlos da por cada animal menos de la décima parte de su valor corriente, o a veces no da nada.

"Los colonos además llegan a prestar servicios domésticos y personales en la casa del amo, sin que apenas reciban lo suficiente para su sustento [...] Pero comunarios y colonos aún tienen que cumplir con el servicio de prestación vial que consiste en trabajar gratuitamente en la conservación y mejoramiento de los caminos.

"Con las condiciones apuntadas en que vive el indio, ya se comprende que su psicología es de timidez, y además es huraño y medroso. Es analfabeto en su inmensa mayoría y es fanático. El clero por su lado, también lo explota y lo esclaviza espiritualmente, sin compasión alguna".

Indumentaria, moral y costumbres

El indio aimara viste la ropa de lana que se fabrica, las mujeres gustan vestir de vistosos colores, "que casi deslumbran la mirada".

"Estos indios son religiosos y supersticiosos; son también honrados y sumisos. La infidelidad casi es desconocida entre las mujeres".

Los hombres y las mujeres comparten las tareas del campo y no es raro que las mujeres trabajen en la construcción tanto de caminos como de casas.

La alimentación aimara es a base de papas, oca, quina y habas. La papa la comen con toda clase de guiso y reemplaza a la tortilla o al pan que es muy usado en otras partes.

Al igual que otros grupos indígenas los aimaras gustan mucho de la danzas que practican en sus fiestas. Son comunes las danzas donde participan sólo los hombres, pero también hay otras donde participan las mujeres. "Una característica de estas danzas es que durante el baile, que dura toda una mañana o todo un día, los danzantes, hombres y mujeres están libando constantemente alcohol rebajado con agua [...] En estas fiestas los indios de uno y otro sexos están provistos de botellas o botes de bebidas alcohólicas y se las ofrecen constantemente en pequeños vasos [...]".

Historia de la fundación de la Escuela Indigenal de Warisata

"Warisata es una ex comunidad que está situada en el fondo noroeste del altiplano y al oeste del gran Lago Titicaca, en plena región aimara, muy próxima al nevado Illampu; circunstancia por la cual el frío aquí es cortante y molesto.

"Warisata fue en tiempos remotos una comunidad con sus tierras propias; pero sus habitantes poco a poco las fueron perdiendo, gracias a las maniobras de los gomonales interesados en arrebatárselas por cualquier medio. A veces mediante compras a precios irrisorios y a veces mediante compras simuladas y fraudulentas.

"Los habitantes de Warisata, entonces, viven ni más ni menos que en las condiciones apuntadas más arriba; es decir, explotados, vapuleados y esclavizados".

EL APÓSTOL

"En Bolivia como en todas las latitudes, siempre surgen hombres que oportunamente intervienen en los hechos trascendentales de la vida de los pueblos, y a esta ley ineludible se debió que entre el magisterio boliviano se perfilara un maestro humilde, pero bastante capacitado y con una gran visión del problema indígena, y más que visión, con un sincero amor para la raza esclavizada y una comprensión cabal de la situación social del indio. Este hombre pronto se hizo ostensible y tomó a su cargo la creación de la primera escuela para indios, ya que fue afirmando cada vez más su cariño hacia ellos. Ese maestro fue el Profr. Elizardo Pérez, fundador de la Escuela Indigenal de Warisata".

FUNDACIÓN DE LA ESCUELA DE WARISATA

"La Escuela de Warisata se fundó el año de 1931, siendo Presidente de la República el señor Daniel Salamanca, y quien la

hizo con sus propias manos fue el mencionado profesor Elizardo Pérez. Vamos a referir con algunos detalles las peripecias que fue necesario vencer para realizar dicha obra, porque es de justicia, porque marca una nueva era y un nuevo derrotero para la educación de las masas en Bolivia y porque las grandes obras no deben quedar en el silencio y la obscuridad.

"Y lo hacemos, no para adular y lograr una posición privilegiada, sino porque es hacer un acto de justicia a un hombre que ha sacrificado su vida y sus intereses en una obra redentora, siendo más de tomarse en cuenta nuestro elogio, por nuestra calidad de extranjeros, que nos pone al margen de cualquier idea mezquina o de cualquier suspicacia, pues nuestro juicio es imparcial y límpido, máxime si se toma en cuenta nuestra contextura moral y revolucionaria que ni aquí ni en nuestro país ha sido maculada jamás".

Obstáculos diversos

El profesor Elizardo Pérez, acompañado de unas cuantas personas, enfrentaron el quehacer de construir una escuela en Warisata a 4 257 metros de altitud, en condiciones climáticas muy adversas y con un mínimo de apoyo material. "Fácil es comprender, cuánto no sufrirían los conquistadores de este ideal: LA EDUCACION DEL INDIO".

"El primer paso dado por el profesor Pérez fue reunir al elemento indígena para exponerle la trascendencia de la obra que se quería realizar y como domina la lengua aimara, en el propio idioma de ellos los invitó a que lo ayudaran en los trabajos materiales que iban a emprender [...] inició los trabajos de construcción el 2 de agosto de 1931".

"La construcción de los cimientos se hizo con grandes dificultades por falta de brazos, pues la cooperación de los indígenas cada vez iba dificultándose más y más en virtud de que los latifundistas del lugar impedían a sus colonos mediante amenazas, flagelos o prisión el que colaboraran en los trabajos susodichos".

Para la construcción del edificio no hubo presupuesto, por lo que el profesor Pérez tenía que invertir su sueldo en la labor y donó para la escuela un rebaño de veinte ovejas finas, para comprender la magnitud del esfuerzo realizado sólo hay que dar un vistazo a la descripción del edificio de la escuela.

Edificio escolar de Warisata

"El edificio fundado se compone de un patio central de 750 metros cuadrados con arbolillos y jardín. El frente y los dos costados son de dos pisos y con cinco dormitorios amplios y ventilados con capacidad para 150 camas; cinco salones de clases, cinco cuartos para oficinas y almacenes, seis salones para talleres y una dirección [...] Hermosa lección para todo el magisterio rural, ejemplo digno de imitarse, pues por él se ve que cuando hay voluntad de hierro y un dinamismo a prueba, poca falta hace el presupuesto oficial para hacer grandes edificaciones".

"Cuando el primer edificio a que nos hemos referido quedó concluido, y pudo ya alojar a 150 alumnos internos, el profesor Pérez pensó en la necesidad de alojar mayor número de alumnos indígenas, y desde luego, dado su temperamento dinámico, entusiasta y de acción, inició incontinente la construcción de los pabellones México, Colombia y Perú; el primero con toda la magnificencia que su imaginación pudo concebir.

"El fue, entonces, quien puso los cimientos de esta otra gran obra material, pues sus propósitos son el de tener un internado con 800 alumnos indígenas cuando menos.

"Toda esta labor agotadora, grandiosa y de mérito indiscutible, la realizó el maestro Elizardo Pérez, de mediados de 1931 a fines de 1936".

Anexos escolares, mobiliario y material de enseñanza

Los anexos escolares son un taller de mecánica, un taller de carpintería, un taller de tejeduría, y un taller de alfombras y

tapetes. Este último iniciado por dos maestros peruanos, que para 1936 iniciaban el taller de más promisorio porvenir económico para la escuela.

"Además de los anexos enumerados, funcionan la fábrica de tejas y ladrillos, una planta de luz eléctrica, excusados, gabinete de aseo, una troje para productos agrícolas [...]lotes de hortalizas y campos de cultivo extensivo.

"La escuela cuenta con el mobiliario suficiente construido en los talleres de la propia escuela, hasta la fecha (1939) "el material de enseñanza en la escuela de Warisata consiste en cuadernos libretas, lápices, tinta, tiza, pizarrones, útiles geométricos, mapas cartográficos y anatómicos, libros de lectura y esferas terrestres [...] Todos los talleres citados antes, cuentan con sus útiles indispensables para hacer más efectiva la enseñanza".

Programa de estudios

El artículo 89 del Reglamento al Estatuto Orgánico de Educación Indigenal, dice: "Los programas de cada núcleo se elaborarán de acuerdo a las observaciones psicopedagógicas y sociobiológicas del niño que determinen interés en sus diferentes edades; para lo cual debe ser sometido a la aprobación de la Dirección General".

Un criterio amplio y moderno de la Dirección de Educación Indigenal ha pretendido la supresión de programas detallados de estudios, por lo que solamente dio a conocer un programa general de materias a fin de que cada escuela indigenal formulara sus programas de acuerdo con las necesidades del medio, la capacidad mental de los alumnos, costumbres y recursos naturales de la región donde se encuentra cada núcleo.

Desde el punto de vista teórico y evolutivo de una pedagogía racional y nueva, esta actitud de la mencionada Dirección es encomiable, sólo que en la realidad no se ha conseguido lo que se pretendió, debido a las siguientes causas, según nuestro humilde modo de pensar: 1. A que el ochenta por ciento

cuando menos, de maestros que trabajan en estas escuelas, no son titulados ni normalistas. II. A que debido a la circunstancia anterior, desconocen la psicología del niño y la técnica necesaria para formular programas de enseñanza.

Las consecuencias en la enseñanza, entonces, son fáciles de descubrir y pueden ser las principales estas:

a) No hay un orden lógico en el desarrollo de las materias fundamentales.

b) La enseñanza es muy lenta y el aprovechamiento intelectual muy mediano.

Ante esta evidencia y una vez que la Dirección General se ha dado cuenta de ello, se ha trazado el firme propósito de expedir programas de enseñanza y normas necesarias para llevar a cabo esa enseñanza, de manera metódica, para el mejor aprovechamiento de los alumnos. Claro está que dichos programas estandarizados, no serán sino normas, a fin de que los maestros puedan disponer de la libertad necesaria para interpretarlos y adaptarlos a las diversas circunstancias que obran directamente en la educación; pero que de todos modos, resolverán el problema que hemos apuntado.

Distribución de tiempo

"Los alumnos se dividen por mitad para concurrir a talleres y aulas [...] En los años elementales cada grupo tiene un maestro que les imparte todas las materias de estudio [...] Los alumnos del 2º año profesional, los del preparatorio normal y los del 1º y 2º años también normales, tienen el mismo horario de trabajo sólo que los maestros imparten una sola asignatura en toda una sesión, ocupando cuatro horas corridas [...]".

Clasificación de alumnos

Los alumnos se clasifican por sus conocimientos en cinco secciones: Jardín Infantil al cual ingresan los niños desde una

edad de cuatro años, permaneciendo en él hasta cumplir siete; elemental con duración de tres; vocacional, dos años y profesional, todo el tiempo que requiera la materia de la especialización y de retardados.

Vamos en seguida a transcribir íntegramente un fragmento del Reglamento al Estatuto Orgánico de Educación Indígena y Campesina y que se refiere a organización escolar y al sentido filosófico de la Escuela Indígena.

"Art. 81. El carácter integral de la educación e instrucción de la escuela campesina se basa en los fundamentos pedagógicos sociales de la Escuela Única Activa, siendo su función por tanto, la preparación del alumno en todos sus aspectos, capacitándolo para la lucha por la vida de manera particular en cuanto se refiere a las condiciones de su medio económico: el campo, la mina, la floresta.

"Art. 82. La escuela campesina tiene orientación eminentemente industrial y su función no termina en las aulas sino que tiende a suscitar la organización de la pequeña industria campesina, por medio de la dotación de semillas, sementales, etc., y de los instrumentos requeridos y factibles de construir en sus talleres.

"Art. 83. La escuela campesina practica en sus aulas, talleres, campos de cultivo, internado, etc., los principios de la coeducación; acepta por tanto alumnos varones y mujeres en edad escolar.

"Art. 84. El niño como fundamento de su educación desde su ingreso a la escuela debe familiarizarse con los talleres, campos de cultivo, trabajo de jardinería, construcciones de aprisco, gallineros, crianza de ganado y principalmente, la construcción de una escuela, así como el mobiliario de aulas, dormitorios, comedores, etc., adaptando a las características de este medio, el principio de educación manual sustentado por Sloyd. (Foto No. 20).

"Art. 85. La base filosófica de la escuela campesina radica en el esfuerzo, lo que debe entenderse en el sentido de impulsar la voluntad infantil a la realización de grandes empresas

que requieran sobre todo tenacidad, abnegación, desinterés, de suerte que la falta de recursos sea superada por el redoblado ímpetu constructivo del hombre.

"Art. 86. La escuela campesina al rehuir todo dogmatismo, debe orientarse mediante los sistemas activos y sus programas aprovechar las enseñanzas adaptables a nuestro medio de la escuela Dalton, Montessori, Coussinet, Decrolly, Tagore, Tolstoy, Angelo Patri, etc., teniendo en cuenta que Bolivia posee vestigios dignos de conservarse y perfeccionar de la pedagogía ancestral de los antepasados indígenas.

"Art. 87. La escuela campesina ha de guardar unidad ideológica en todos sus núcleos con el fin práctico de orientarse a la formación de un tipo general boliviano cuyas virtudes sean: el optimismo, la eficiencia, la honradez, la energía impetuosa para el triunfo. Por tanto sus campañas perseguirán destruir el regionalismo que es un legado de la Colonia, enseñando a los niños a amar y engrandecer la idea de una República grande y humana: BOLIVIA".

Secciones de que se compone la escuela campesina

Jardín infantil. En esta sección se inicia la castellanización de los alumnos, pero se fomenta el trabajo en el cultivo de la tierra en la medida de sus fuerzas, así como el cuidado de los animales.

Sección elemental. Los alumnos cuidan plantas y animales, aprenden a leer y escribir por medio del método de frases y estudiarán las demás materias fundamentales del 1er. al 3er. años elementales.

Sección vocacional. Tiene una duración de dos años donde los profesores buscarán "establecer la inclinación intelectual y manual del niño, permitiéndose el desarrollo de programas didácticos sobre materias generales [...] Los profesores, en tanto, llevarán índices vocacionales con rigor científico, de suerte que el ingreso a la profesional este sustentado por la voluntad del niño y las conclusiones psicopedagógicas a que se haya arriba-

do al establecer la curvas desde el período infantil sobre asistencia, aprovechamiento, vocación, intereses, moral, rebeldía y pasividad, imaginación, miedo, memoria, etcétera".

Sección profesional. No tiene limitaciones de tiempo, "la finalidad de esta sección no es cumplir un programa, sino preparar hombres y mujeres aptos para la lucha ventajosa por la vida [...] la sección comprenderá pedagogía compuesta de cuatro años con un programa especial; sección a la que tendrán acceso los niños que hayan revelado mayor agilidad intelectual y vocacional: optarán títulos de profesores campesinos".

Personal docente

De acuerdo al reglamento correspondiente para este tipo de escuelas "para ser preceptor indigenal no se requiere título profesional, bastan prendas morales, decisión por el trabajo, amor por la causa cultural del indio y capacidad intelectual para ejercer el cargo".

Sin embargo, el autor señala, con la intención de colaborar a la superación de la escuela, la necesidad de que exista una mayor preparación en los profesores, sobre todo en el aspecto técnico, "porque a nuestro entender esa es la función principal en una escuela que se llama de educación, y el maestro puede o no tener título; pero lo que sí se debe exigir son antecedentes que comprueben que el individuo posee conocimientos sobre materia educativa y una ejecutoria en la docencia, cuanto más larga mejor [...] Sabemos que es difícil conseguir maestros titulados que vayan a trabajar a las escuelas indigenales, no obstante que los sueldos que se pagan son mejores; sin embargo, este problema irá resolviéndose poco a poco con los maestros que han de graduarse en las mismas escuelas indigenales".

Métodos de trabajo

"En esta escuela no podemos decir que se usa un método determinado para la enseñanza de las materias intelectuales, más

bien cada maestro pone en práctica el que más se adapte a las condiciones psicológicas de sus alumnos y de la misma materia. A eso se debe que se apliquen los métodos Decrolly, Montessori, Angelo Patri, etc.; pero lo que sí podemos asegurar es que la escuela imparte una educación funcional, es decir "aquella que se imparte a través de actividades plenas de sentido y de propósito y cuya necesidad haya sido percibida y sentida claramente por los niños".

Preparación de clases. Un buen porcentaje del personal docente de esta escuela no prepara sus clases; cuando se les pidió que hicieran sencillos esquemas de preparación, la inconformidad surgió rápida en ellos y manifestaron que no era necesaria, en vista de que ya sabían hasta de memoria lo que iban a dar.

Ante esta incomprensión, confirmamos una vez más la necesidad de que como requisito indispensable, quienes se dediquen a educar, deben tener una buena preparación, no simplemente intelectual, sino perfectamente pedagógica.

Ahora bien, ¿qué de bueno puede hacer un maestro empírico cuando no prepara sus clases? ¿Qué resultados provechosos puede obtener si va al aula con tanteos y sin ningún fin preconcebido?

A esta causa se debe que algunos de estos maestros sólo se concreten a pastorear a sus alumnos, a matar el tiempo con ejercicios mecánicos, o con cualquier enseñanza sin método, sin orden, sin completo conocimiento de la materia, lo que da por resultado una confusión en los mismos alumnos y una decepción en los padres de familia.

Si los maestros normalistas tienen necesidad de preparar sus clases, estudiando las materias de enseñanza, y de hacer sus planes escritos para no divagar o perder el tiempo, ¿cómo entonces los maestros improvisados no han de preparar sus trabajos para que les rinda mayor provecho?

Nosotros creemos que a estos maestros se les debe orientar, enseñándoles las ventajas de preparar las clases y las desventajas desastrosas de no prepararlas. De otro modo, el aprovechamiento en las materias intelectuales irá descendiendo

paulatinamente, hasta provocar un descontento ostensible en los mismos educandos y en el pueblo.

Por lo que toca a los maestros de taller, son cumplidos, trabajadores, disciplinados y el aprovechamiento que logran en sus alumnos es efectivo, ya que si ellos no utilizan métodos modernos en su enseñanza, en cambio, aun valiéndose de los rutinarios, pero conociendo a fondo su trabajo, salen avantes, y los alumnos aprenden de verdad la técnica y práctica de cada oficio. He aquí la ventaja de tener personal especializado.

Registros Pedagógicos. Se llevan listas de asistencia, libro de inscripción de calificaciones, visitas y de actos, boletas de observaciones psicológicas, etcétera.

Disciplina. Se observa una disciplina racional, que es consecuencia de la organización interior de la escuela.

La disciplina general interior está a cargo del maestro de turno que se cambia cada semana, y de las siguientes comisiones: Gobierno, Relaciones, Hacienda, Educación, Agricultura, Higiene y Ornato, Industrias, Deportes, Justicia, Construcciones, Ganadería y Jardines, Almacenes, Disciplina de alumnos.

Cada una de las comisiones enumeradas la forman: un amauta, un alumno y un maestro.

La comisión de disciplina de alumnos está a cargo de un amauta y de dos alumnos. Ellos vigilan el orden en los dormitorios y en el comedor.

Se da el nombre de amautas a indios respetables, de alta moral y sin vicios. Amauta es lo mismo que consejero, siendo esta jerarquía conservada hasta la fecha, pero su origen indígena es inmemorial.

Por la lista de comisiones que antecede, se ve que hay en la escuela buen número de amautas. Sus servicios los prestan gratuitamente y por turnos, salvo aquellos que viven de pie en la escuela como son los de Agricultura y Gobierno, que disfrutan de pequeñas ayudas económicas.

Internado

"La escuela de Warisata tiene ciento cincuenta internos; ciento treinta y cuatro hombres y dieciséis mujeres.

"Las becas son de dos clases: una para alumnos de elemental, vocacional y primero profesional y otra para los que estudian en el sector normal". Con el dinero de las becas se "compran útiles, ropa, zapatos y algunas cosas que más les hace falta. Lo que les sobra lo colocan en la cooperativa de consumo que existe en la misma escuela [...]

"La alimentación que toman los alumnos, si no es variada, en cambio es sana y nutritiva; la prueba más contundente de ello es que los alumnos están bien musculados y su aspecto es de buena salud".

Presupuesto

El presupuesto de la escuela se destina al pago de la nómina de 54 personas que integran el personal docente y de servicio, y este presupuesto es apoyado por la producción agrícola o ganadera de la escuela que se aplica en el sostenimiento del internado. "Hay más, el erario consigna anualmente en el presupuesto respectivo un determinado número de becas para alumnos de estas escuelas".

Funcionamiento de la escuela

La escuela tiene un consejo de administración, en el que recae la mayor responsabilidad para el buen funcionamiento de la institución. Dicho consejo esta formado por "representantes campesinos, mineros, laboreros, etc., de la zona, padres de familia, director, preceptores de curso y maestros de taller [...] las escuelas indigenales están administradas y vigiladas por representantes de las comunidades en que están ubicadas; por regla general, son indígenas de buenas costumbres y de una alta moral irreprochable.

"La escuela de Warisata funciona todo el año, no disfruta de vacaciones de ningún género.

"Sus semanas de trabajo se inician los lunes y terminan los sábados a medio día; pero las tardes de ese mismo día se dedican al lavado de ropa y al baño; cada uno de los alumnos hombres y mujeres se lavan sus ropas en el próximo río.

"Los domingos después de hacer por la mañana los servicios de aseo, hay obligación de concurrir a los juegos deportivos [...]" terminados éstos, los alumnos pueden visitar sus casas y los maestros disponer de su tiempo hasta las dieciocho horas en que deberán reintegrarse a la escuela.

Taller de artes plásticas, los jueves culturales y los domingos deportivos

El taller de artes plásticas es dirigido por el artista cuzqueño Mariano Fuentes Lira, "camarada que ha obtenido triunfos en certámenes artísticos, es el que está al frente del taller [...]

"El taller se divide en tres secciones: el de dibujo, el de pintura y el de escultura.

"A cargo de la comisión de educación, está la biblioteca y la organización de programas especiales para los jueves por la noche.

"En estos programas se dan pláticas educativas que se intercalan con poesía y cantos escolares. Para el jueves en la mañana se prepara un programa dirigido a los indígenas que asisten al mercado en el que se realiza teatro infantil.

"Los domingos se organizan juegos deportivos para los maestros alumnos y también para los campesinos del lugar. "Hay organizados actualmente dentro del plantel, cuatro clubes deportivos que son por orden de importancia los siguientes: el México, el Kantuta, el Kanawuara y el primavera [...] En este aspecto Warisata se destaca ventajosamente [...] En vista de sus triunfos el Presidente de la República, Teniente Coronel Gérman Buch, obsequió a la selección de Warisata un trofeo especial y tres diplomas".

Actividades agrícolas

"Para llevar a cabo los cultivos extensivos, la escuela ha tenido que ocupar chacras próximas pertenecientes a latifundistas y aunque éstos han entablado reclamaciones ante las autoridades respectivas, las tierras se siguen cultivando para beneficio de la escuela, mejor dicho de los alumnos indígenas, entre tanto los fallos llegan".

Para la siembra, escarda y todos los cultivos que se necesiten intervienen los campesinos, los padres de familia, pero principalmente los alumnos de la escuela. Cuando tiene lugar la cosecha "hombres y mujeres indígenas concurren a ella y de este modo ayudan de una manera efectiva a la rápida recolección de los frutos, que conducen hasta las trojes de la escuela".

Parlamentos

Parlamento es la reunión del consejo de administración. "La función de este organismo es sumamente trascendental, ya que desde luego intervienen los representantes de las comunidades, de los alumnos y de los maestros, dándole así a la escuela un aspecto democrático y de casa de cristal, puesto que la administración no la centraliza en ninguna forma una sola persona".

"Fuera del aspecto económico que hemos reseñado, en los parlamentos se denuncian las injusticias que se cometen con los indígenas y la labor obstaculizadora que se lleva a cabo por los patrones y la autoridades en toda la comarca.

"Este hecho sería sumamente curioso si no fuera criminal. Aquí en este país las escuelas indigenales no tienen ninguna garantía, lo mismo que sus maestros [...] Existe una fuerte oposición contra ellas; no se desea la ilustración del indio; se le combate porque los patrones y autoridades, eternos explotadores de la ignorancia del indio, saben que culturizándose éste, perderán todo su inicuo ascendiente que ha pesado sobre esta pobre raza como una maldición desde tiempos inmemoriales".

Resultados adquiridos en la escuela

"A fines del corriente año se verán los primeros frutos efectivos de la escuela a que se contrae la presente monografía. Diecisiete jóvenes indígenas adquirirán el grado de maestros indigenales [...] Hasta la fecha, la escuela ya ha producido un buen número de alumnos especializados en carpintería, herrería rural, tejeduría y alfombrería, los cuales ya capacitados para el desempeño de estas artes se han derramado en sus propias comunidades y algunos han ido a escuelas centrales de núcleos indígenas".

Las escuelas seccionales

"Warisata tiene dieciséis escuelas seccionales distribuidas en tres regiones enteramente diferentes que son: la de Sorata, la del Lago Titicaca y la del Altiplano [...] Estas escuelas tienen generalmente dos y hasta tres maestros, según la población escolar y además de desanalfabetizarlos y enseñarles rudimentos de geografía, historia y civismo, atienden preferentemente trabajos de jardinería y cultivo de la chacra escolar [...]"

ENTREVISTA

LOS CENTROS DE CAPACITACIÓN DE LA SEP

ENTREVISTA AL ING. ESTELIO BALTAZAR CADENA

Carlos García Dávila

El presente texto recoge la entrevista realizada al Ing. Estelio Baltazar, Director General de los Centros de Capacitación de la Secretaría de Educación Pública, en marzo de 1993. El Ing. Baltazar nació en San Andrés Tuxtla, Veracruz. Es Ingeniero Químico Industrial. Desde 1963 ha desarrollado diversas actividades docentes, técnicas y administrativas en los sectores privado y público. En este último, ha desempeñado diversos cargos: Director de la Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas del Instituto Politécnico Nacional, Director de Evaluación de la Dirección General de Acreditación y Certificación y Director Técnico de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, entre otros. Desde 1989 es el titular de la Dirección General de Centros de Capacitación.

1. *En México, los Centros de Capacitación ofrecen una serie de servicios en el campo de la vinculación entre educación y trabajo. ¿Cómo caracterizaría usted a dichos Centros?*

Nuestro servicio corresponde a lo que se conoce como capacitación formal para el trabajo. En México se hace una clara diferenciación entre lo que es capacitación para el trabajo, como la que atendemos nosotros, y capacitación en el trabajo, derivada de una relación laboral entre la empresa y su trabajador. En el caso de los Centros de Capacitación, la acción educativa se sitúa fuera de esa relación laboral. En los Centros estamos

atendiendo a ese vasto universo de la gente que se está preparando para ingresar al trabajo. Si bien, no solamente estamos trabajando con la gente que se insertará al trabajo, sino que atendemos también a una población que ya se encuentra trabajando, ya sea en puestos de trabajo en empresas, o bien como autoempleados. Entonces, podemos caracterizar a los Centros de la siguiente manera: somos el servicio que está ofreciendo la Secretaría de Educación Pública a una población muy amplia para que adquiera los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para desarrollar un trabajo productivo. El servicio se ofrece no solamente a la población adulta. A últimas fechas, durante la actual administración se ha abierto más este espectro, porque hemos eliminado una serie de barreras de edad y de antecedentes de preparación educativa, de tal manera que nosotros ahora recibimos a jóvenes menores de 15 años que puedan o no tener una preparación completa de primaria.

Esto se ha definido de tal manera porque en los hechos nosotros vemos que hay una gran cantidad de esta población que requiere ser preparada para participar en los mercados laborales. Por otro lado, hemos extendido también el límite de edad y atendemos a personas que están en el otro extremo: jubilados, gente de la tercera edad, etc., que siente el atractivo de acercarse a nuestros planteles para poder habilitarse en una serie de aprendizajes que le permitan complementar sus ingresos como jubilados, o bien, tener una actividad recreativa que les permita entretenerse y también generar ingresos adicionales. Este es el amplio espectro del servicio educativo que estamos proporcionando.

2. *Los Centros de Capacitación tienen una trayectoria que abarca varias décadas. ¿Qué nos podría contar acerca de esto?*

En este año estamos cumpliendo 30 años de haber constituido el servicio de capacitación con una mayor formalidad, aun cuando nuestros antecedentes los podemos llevar hasta

mediados del siglo pasado, cuando en nuestro país se funda lo que es nuestro antecedente formal alrededor de este tipo de servicios: las escuelas de artes y oficios, las que, después, al paso del tiempo, en algunos casos evolucionan y son el núcleo de los grandes desarrollos de la educación tecnológica en nuestro país. Pero es durante la administración del Señor Presidente Adolfo López Mateos, en la que Don Jaime Torres Bodet fue Secretario de Educación, cuando una iniciativa del Consejo Nacional Técnico de la Educación formula la creación de centros formales de capacitación. Es justamente en 1963 cuando surgen los diez primeros planteles.

Este servicio ha tenido una serie de avatares: se va integrando al paso del tiempo, se adscribe a diferentes dependencias. Hay otros centros que son también anteriores a este esfuerzo de 1963, que son los Centros de Enseñanza Ocupacional, los cuales surgen también como un esfuerzo del Gobierno de la República por generar un apoyo a la economía doméstica, básicamente orientados a la atención de la mujer. De la fusión de estos dos grandes servicios, por un lado los CECATI, y por otro los Centros de Enseñanza Ocupacional, surgen los Centros de Capacitación tal como están operando desde 1985. Es durante la administración del Señor Presidente López Portillo, cuando esta área se integra a la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, y es también en esta época donde se recibe un nuevo impulso en el desarrollo de este servicio, porque antes había crecido muy lentamente, no surgían nuevos servicios en gran cantidad, y a partir de esta época empiezan a crecer en número.

En la actualidad tenemos 197 planteles que dependen del control administrativo federal. Ahora estamos creciendo a través de organismos descentralizados de los gobiernos estatales. Esto es una modalidad muy interesante porque acerca el área de decisión de estos servicios a donde están los usuarios inmediatos. Nuestros servicios tienen una relación muy estrecha con los mercados laborales, y entonces, con la creación de los Institutos Estatales de Capacitación, la toma de decisiones se

hace en donde se encuentran los usuarios de nuestros productos educativos. A la fecha se han constituido ya siete institutos descentralizados y un total de 21 nuevos planteles. Esto nos da una idea del crecimiento tan grande que se ha tenido bajo este esquema, porque los primeros planteles que surgieron a nivel nacional fueron diez, y con estos nuevos servicios descentralizados a nivel estatal contamos, después de dos años de haber iniciado esta modalidad, con 21 nuevos planteles. Además, hay un gran interés de parte del Gobierno Federal y de los Gobiernos Estatales en que estos servicios vayan creciendo. En este momento tenemos negociaciones muy avanzadas con los estados de Guanajuato, Sonora, Veracruz, Tlaxcala y, probablemente, Guerrero, para la creación de servicios descentralizados de capacitación para el trabajo.

3. *¿Estos institutos dependen directamente del Gobierno del Estado?*

Así es. Son organismos públicos descentralizados que reciben apoyo de la Secretaría de Educación Pública, pero su administración está directamente controlada por los Gobiernos Estatales. Se firma un convenio de coordinación entre la SEP y la entidad federativa correspondiente. Después, esta entidad formaliza la concreción de este Instituto a través de un decreto de creación, ya sea del titular del Ejecutivo Estatal o del Poder Legislativo Estatal, y entonces ya se concreta a través de esta figura jurídica el establecimiento de estos Institutos. A nosotros nos da mucho gusto el interés en esta forma de trabajo. Acabo de estar de visita en Tampico, Tamaulipas, que fue el estado donde se suscribió el primer convenio, en este caso anclándonos en una organización que ya existía: el Instituto Tamaulipeco de Capacitación para el Empleo. En dicha visita pude comprobar que las nuevas unidades que han nacido bajo los auspicios de la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Estado ya están atendiendo numerosas poblaciones en donde se acaban de crear.

4. *¿Esto implica que los Centros de Capacitación que ya existían pasan a formar parte de estos Institutos Estatales?*

No. Los Centros existentes siguen dependiendo de la Federación. En el caso, por ejemplo, de Tamaulipas, nosotros seguimos teniendo nuestros planteles de control administrativo federal y coexisten con los nuevos servicios descentralizados. Lo mismo le puedo decir del caso de Michoacán, en donde ya se estableció muy exitosamente y ha trabajado con mucho dinamismo el Instituto de Capacitación de Michoacán, que tiene tres unidades, adicionalmente a los planteles que nosotros tenemos allá. En este caso, una está en Ciudad Hidalgo, otra en Zitácuaro y otra más en Quiroga, y ya estamos en negociaciones para que en el presente año se puedan atender otras localidades. Pensamos que la creación y funcionamiento de los Institutos Estatales flexibiliza extraordinariamente el servicio de capacitación formal para el trabajo, porque la rigidez que de alguna manera induce la administración central, como en el caso de nosotros, que somos de control administrativo federal, se atenúan en el caso de estos servicios descentralizados de los gobiernos estatales.

5. *¿Cuál es o va a ser la relación entre Dirección General de Centros de Capacitación y los Institutos Estatales de Capacitación?*

La relación principal está dada por el aspecto normativo. La norma desde el punto de vista académico-administrativo la da justamente la Secretaría de Educación Pública a través de nosotros, ahí actuaremos como órgano normativo de estas instituciones.

6. *Actualmente, ¿cuántos centros existen?, ¿cuántas especialidades se ofrecen? y ¿cuál es la población que se atiende?*

En este momento funcionan 197 planteles. Por lo que toca a las especialidades, actualmente tenemos alrededor de 50 y

77

cada especialidad tiene un número variable. Nuestra oferta es de 200 diferentes cursos aproximadamente. En cuanto a la población que se está atendiendo en el último ciclo escolar, se tuvo, a *grosso modo*, una población total del orden de 216 000 alumnos-curso o alumnos-año.

7. *¿Cómo están organizados los cursos?*

En los Centros tenemos cursos que pueden ser de 80, 100, 200, 300, o 400 horas, y de acuerdo con la carga horaria estos cursos se imparten en alrededor de uno, dos, tres o cuatro meses. Nuestros cursos están estructurados de forma modular. Esto significa que el capacitando no requiere asistir a todos los cursos de una determinada especialidad ni, en la mayoría de los casos, cursarlos secuencialmente. Por ejemplo, vamos a hablar de una especialidad que tiene mucho arraigo, que es la relativa a mantenimiento automotriz. Nosotros tenemos en esta especialidad una serie de cursos, algunos que están secuenciados, por decirlo de alguna manera, y otros que están fuera de secuenciación. El único curso que deberá tomar cualquier persona que llegue con nosotros sin saber nada de mantenimiento de automóviles, pues si ya sabe algo no lo necesita, es el de "Mantenimiento preventivo del vehículo", que es un curso de 300 horas. Si la persona ya no quiere seguir adelante y le basta con esto para ocupar un puesto de trabajo o para autoemplearse, entonces se queda solamente con este curso.

Nosotros ofrecemos un diploma, que es la certificación que en este caso otorga la Secretaría, y si la persona quiere todo el espectro completo de los diferentes cursos que incluye esa especialidad, entonces va obteniendo un diploma por cada uno de esos cursos. Además, no es obligatorio llevarlos en forma sucesiva, la persona los va tomando conforme los vaya requiriendo en su medio de trabajo. Si solamente le basta con un curso, ahí se queda. Si quiere seguir con nosotros y le interesa por su área de trabajo cuestiones de "Tren de transmisiones",

entonces toma ese curso. Si le interesan cuestiones de "Reparación de motores diesel", toma ese curso, o si necesita "Electrónica automotriz", que es lo que actualmente está de moda, lo toma. Pero no necesita obligadamente recorrer todo el espectro de los cursos ni hacerlo de manera secuenciada. Esto le da una gran flexibilidad al servicio educativo que nosotros ofrecemos.

8. *Una preocupación de los sistemas educativos, principalmente en América Latina y el Caribe, es preparar a sus habitantes -particularmente a los jóvenes- para que puedan incorporarse de manera ágil y efectiva al sistema productivo. Esto es, se está procurando lograr una relación entre educación y trabajo. ¿De qué manera se establece esta relación en los Centros de Capacitación?*

Nosotros hemos trabajado, desde hace varios años en la búsqueda de estrategias formales que permitan al estudiante acercarse al mundo del trabajo. En las estructuras organizacionales de nuestros servicios se contempla una jefatura de área, a la que denominamos "Vinculación con el sector productivo". A nivel de las estructuras de planteles está igualmente un área de vinculación con el sector productivo. Pero estas áreas tienen la limitante de que se convierten en estructuras muy adocenadas, en donde lo que debería ser un trabajo de una gran riqueza de comunicación entre ambos sectores, el productivo y el educativo, se anquilosa un poco. Entonces, hemos buscado una estructura colegiada que nos permita de una menera más ágil mantener ese vínculo, por lo que se ha creado, a nivel de cada plantel, un comité técnico consultivo de vinculación, que es un órgano colegiado, integrado por representantes del plantel y del sector productivo y de servicios, para que en esos cuerpos colegiados se promuevan esas acciones de vinculación. Nosotros hemos percibido que bajo este tipo de esquemas hay un interés compartido. Incluso, hemos tenido en algunos casos experiencias muy vivas. Haciendo refe-

rencia nuevamente a mi viaje a Tamaulipas, en Nuevo Laredo nosotros estamos trabajando con los transportistas de carga. Un viejo anhelo que siempre hemos tenido en el sector educativo es que un curso cuando no es soportado por insuficiencias que tenga el plantel dentro de sus instalaciones, pueda llevarse adelante en las instalaciones del sector productivo y de servicios. Nosotros abrimos recientemente una especialidad que es la de "Operador de tractocamiones". En este caso, una empresa que se llama Transportes de Nuevo León, que es una de las empresas más importantes en Nuevo Laredo, nos da la oportunidad de que nuestros capacitandos estén transitando constantemente entre el plantel y la empresa, y que los mismos trabajadores se conviertan, en ciertos momentos, en instructores de nuestros capacitandos. Es una experiencia muy gratificante, porque esas son de las cosas que siempre anda uno buscando para atenuar las barreras que se dan entre el medio del trabajo y el medio educativo.

9. *Un elemento que resulta muy interesante en relación con este servicio es que puede definirse como una alternativa de educación no formal, pero con algunas características de sistema formal. ¿Cómo se combinan ambos aspectos en el funcionamiento de los Centros?*

Sí, esa combinación se da en los Centros de Capacitación. Atendemos a núcleos de población, digamos marginados, y somos una opción justamente para los que de alguna manera son desertores del sistema educativo formal. Sin embargo, tenemos una situación muy curiosa: en la composición de la población que nosotros atendemos, tenemos mucha gente -alrededor del 40%, *grosso modo*- que ha concluido sus estudios de secundaria, pero que indudablemente por cuestiones de orden socioeconómico les es imposible continuar estudios en otros niveles, y acuden a nosotros como una opción para prepararse para un determinado puesto de trabajo. En ocasiones se preparan con nosotros, salen al mercado laboral, trabajan y adquieren un desahogo económico que les permite posteriormen-

te seguir otros estudios superiores. Pero lo que les sirvió de base fue el haberse formado con nosotros. Entonces, sí se da un poco esa combinación formal-no formal. Sin embargo, dentro de la no formalidad en la atención a este tipo de población nosotros somos una opción formal, porque la preparación que adquieren nuestros alumnos es muy rigurosa. Nuestros programas de estudio no son un conjunto de actividades improvisadas. No, están desarrolladas con mucho rigor, los alumnos necesitan cumplir con mucha formalidad el desahogo de los objetivos de aprendizaje, de tal manera que salen sólidamente preparados en una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que les permiten insertarse al mercado laboral.

10. *¿Cuáles son las principales aportaciones -en términos del país- de los Centros de Capacitación?*

Como hace 30 años fue vislumbrado por los visionarios que tuvieron la atingencia de estructurar un servicio como éste, en el que se da la oportunidad de que los cuadros que requieren la industria y los servicios tengan una preparación adecuada, esta opción sigue teniendo relevancia, sigue siendo válida. Con las adecuaciones respectivas que el tiempo y los cambios han inducido en nuestro país en esos 30 años, sigue siendo vigente el modelo. En este período, en estas tres décadas, yo diría que se ha acumulado una rica experiencia pedagógica, que hasta el momento no ha sido debidamente capitalizada. Por ejemplo, en el terreno del diseño curricular tenemos una metodología que en mi opinión es una gran aportación pedagógica de parte de este servicio de capacitación. Es un diseño que nos permite a nosotros, con base en las destrezas ocupacionales que se requieren para un determinado puesto de trabajo, estructurar los objetivos de aprendizaje para llevar adelante el perfil de una determinada ocupación, de un determinado puesto de trabajo. Esto, a mi gusto, es una de las aportaciones más importantes que tiene este servicio.

11. *¿Cuáles son las perspectivas de los Centros de Capacitación?*

La perspectiva que podemos vislumbrar nosotros para este tipo de servicios es que, como ya lo hemos venido buscando a lo largo de esta administración, los Centros se tienen que estar transformando. El tipo de perfiles que se estructuran para los puestos de trabajo están evolucionando. Podemos pensar, por ejemplo, en los puestos secretariales. Ahora la clásica máquina de escribir mecánica ha quedado de lado; y también un poco la máquina electrónica. En un puesto de trabajo que se piensa pudiera no haber evolucionado, ya se usan las microcomputadoras y hay secretarias de cierto nivel que manejan cuatro o cinco paquetes. Entonces, a esa situación nos tenemos que ir adaptando nosotros. El puesto de trabajo se va haciendo más complejo, sigue probablemente teniendo la misma categorización en la estructura general del trabajo, pero se ha hecho más complicado. Nosotros, por ejemplo, en el terreno de algunas especialidades creemos que es necesario que los capacitandos tengan un mayor dominio de ciertos aspectos. Por ejemplo, en el terreno de las máquinas y herramientas, la persona debe ser inducida a una cultura de la calidad, de la competitividad, de la productividad. Es necesario que conozcan, por ejemplo, aspectos de la metrología que les permita soportar debidamente su puesto de trabajo. Necesitan también conocer los aspectos relacionados con la calidad, pero de modo que sea una forma de cultura del trabajo, una forma de vivir en el trabajo. Lo mismo podríamos decir de la seguridad en la empresa, que es tan importante. Son formas de la cultura del trabajo que nosotros ahora estamos propiciando muy intensamente, no como cursos adicionales, sino como parte de las nuevas pautas de esa cultura del trabajo que se necesita ir imbuyendo en nuestros capacitandos.

12. Como última pregunta, ¿cuáles son en su opinión los principales retos a vencer para el desarrollo de los Centros de Capacitación?

Uno de estos retos es la actualización de nuestros docentes. Es necesario que mantengan una comunicación muy estrecha con el medio laboral para que nos vayamos adaptando a las necesidades de este medio. La capacitación para el trabajo no puede ser un servicio educativo que esté de espaldas a los mercados laborales, en donde se van a desempeñar sus productos educativos. Entonces, necesitamos tener una comunicación permanente entre el medio nuestro y la empresa, y eso hacerlo fundamentalmente a través de nuestros instructores, nuestros docentes. Y ellos también, en el medio de trabajo, que en algunos casos tiene ritmos de cambio extraordinariamente acelerados, tienen que conocer y vivir esas nuevas pautas en la cultura del trabajo, tales como la calidad y el "justo a tiempo". De esta manera, los instructores podrán ser ellos mismos un vector de transferencia para el capacitando, y que éste a su vez lleve las pautas al medio laboral. Entonces, para nosotros este es uno de los grandes retos. El otro es que en esa interacción entre el sector educativo y el sector productivo nosotros tengamos facilidades de acceso para suplir las insuficiencias que tiene el sector educativo. No es posible que nosotros vayamos consiguiendo un equipamiento similar al que se va presentando en el sector productivo y de servicios. Esa carrera la perdemos nosotros, por las formas en que el sector educativo se va equipando, por sus pautas, su protocolo.

Es necesario que cuando nosotros no podamos en el medio educativo tener acceso a esas facilidades de equipamiento, se nos abran las puertas en el sector productivo y de servicios. El caso que he contado acerca de los transportistas de carga en el norte del país, es un ejemplo vivo de lo que nosotros quisiéramos que se extendiera ampliamente en todas las especialidades, en todos los cursos que ofrecemos en las diferentes ramas de la actividad económica. Yo creo que cuando esto lo tuviéramos funcionando de una manera fluida, sin tropiezos, en todo

el país, el éxito que tendríamos en nuestro trabajo sería extraordinario, y el primer beneficiado sería el empresario, porque los procesos de adaptación final del trabajador al medio laboral ya los tendríamos recorridos durante la formación que estamos llevando, donde se puede ir colocando al capacitando en el conocimiento de los valores propios de la empresa, de las pautas propias de la empresa, y ya incorporándolo de alguna manera para que al concluir su formación pueda llevárselo a trabajar con ellos

NOTICIAS DEL PMET

LAS MUJERES PARTICIPAN CADA DÍA MÁS EN CARRERAS TÉCNICAS

*María José Chévez Urcuyo**

Bajo el lema: "Las profesiones no tienen sexo, hombres y mujeres podemos", el Instituto Nacional Tecnológico, INATEC, viene promoviendo la capacitación de mujeres en carreras técnicas. Como resultado, 75 mujeres de los distintos sectores de Managua, entre madres cabeza de familia, desempleadas y viudas, concluyeron satisfactoriamente los programas de estudio en formación de oficios tradicionales y no tradicionales desa-

*La licenciada Chévez es Vicepresidenta del INATEC

rrollados en el Centro de Capacitación Nicaragüense-Alemán (CECNA), que ellas mismas eligieron de acuerdo a sus capacidades y vocación individual.

Estas 75 mujeres se han capacitado en las siguientes especialidades: refrigeración, devanado de motores, electricidad residencial, autoconstrucción, mecánica industrial, supervisión industrial, corte y confección, contabilidad básica, administración y elaboración de proyectos.

El tiempo promedio de la capacitación fue desde cuatro hasta ocho meses, en dependencia de la especialidad seleccionada por cada participante.

Estas mujeres son dignas de admirar y respetar ya que están dando ejemplo a la sociedad y demostrando que las especialidades técnicas están al alcance de hombres y mujeres.

El derecho a la formación es para todos, no tiene distinción de sexo. La integración de la mujer en oficios técnicos está dando paso a la eliminación de estereotipos sociales que le han asignado un modelo limitado de tareas que giran en torno al rol tradicional, básicamente de tareas domésticas. Todo esto no le permite ver otras alternativas de ocupación laboral e integrarse ampliamente al mundo del trabajo. La sociedad en general, de una manera equivocada, ha reservado por completo al sexo masculino una serie de espacios y roles, negando así las habilidades, destrezas y vocación que las mujeres como seres humanos poseen. Estos cursos les permiten desarrollarlas y ponerlas en práctica.

OBSTÁCULOS PARA LA INTEGRACIÓN AL MERCADO LABORAL

En la mayoría de los empleadores no existen niveles de sensibilidad sobre la igualdad de oportunidades en el empleo, y más aún se piensa que una mujer no es capaz de realizar trabajos que por tradición son desempeñados por hombres, como son: mecánica, soldadura, refrigeración, entre otros.

Ante esta situación debe existir una política de gobierno que impulse el acceso al empleo a hombres y mujeres en igualdad de condiciones y oportunidades. Los compromisos del gobierno, empleadores y sindicatos deben estar dirigidos a fortalecer la integración familiar a través de la participación en el mundo laboral de los jefes de hogar, donde la mujer juega un papel muy importante.

Adicionalmente al programa de capacitación mencionado, actualmente se está ejecutando un proyecto de crédito que es administrado por PAMIC-INATEC y es a través de este fondo, proveído por la Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI), que a las beneficiarias de la capacitación se les presenta la alternativa de poderse organizar en unidades de producción al concluir con su preparación técnica a fin de generarse una alternativa laboral, ante la problemática del empleo que enfrenta el país.

BEST COPY AVAILABLE

INATEC IMPULSA TRANSFORMACIONES EN LA BÚSQUEDA DE UNA FORMACIÓN INTEGRAL

María José Chévez Urcuyo

De la inversión en capital humano dependerá el desarrollo socioeconómico de nuestro país. Por tanto, esta preparación debe estar en correspondencia con las necesidades demandadas por el mercado de trabajo, que como sabemos exige cada día mayores niveles de calidad, productividad y competitividad. En este contexto, el INATEC, preocupado por responder a las demandas y desafíos que a la educación para el trabajo le competen, ha iniciado una transformación de sus perfiles profesionales, planes de estudio y contenidos programáticos.

Como consecuencia de la actividad realizada, estimamos más relevante el contenido del perfil profesional de todas las carreras y/o especialidades que permiten el desarrollo de valores éticos, morales, cívicos, con alto sentido de responsabilidad, conciencia crítica, uso de la razón y la lógica en el desarrollo de habilidades y hábitos de la especialidad, práctica de la virtud del diálogo y el respeto mutuo en su quehacer cotidiano dentro de un ambiente de libertad y de paz, de respeto a los símbolos patrios, así como de cumplimiento de los valores democráticos y el estado de derecho para enfrentar con éxito el mundo del trabajo y el mundo familiar.

De conformidad con lo anterior, se han incluido asignaturas como ética profesional, gestión empresarial; al igual que las asignaturas socioeconómicas: desarrollo rural, economía agraria, sistemas de producción, administración agropecuaria, investigación y experimentación agropecuaria.

Las mencionadas asignaturas permitirán, entre otras cosas, que los centros de enseñanza técnica y de capacitación establezcan formas efectivas de relación con el entorno social y económico, lo que dará como resultado una mejor conjugación

entre la teoría y la práctica real. Favorecerá también una nueva concepción del proceso-enseñanza-aprendizaje al preparar a los jóvenes y adultos dentro de los conceptos de un marco empresarial, a fin de que al egresar no tengan únicamente la mentalidad de ser asalariados, sino de ser empleadores.

En otro orden, se han establecido mejores relaciones entre la educación para el trabajo y la actividad productiva, al constituirse los Comités Técnicos Sectoriales donde se busca conjugar la oferta con la demanda, garantizando así que los técnicos egresados den respuesta a las necesidades específicas del sector productivo.

Todo lo expuesto demuestra que INATEC asume una mayor participación en las estrategias de producción, configurándose como un factor determinante de la productividad y la calidad. Por ello ha emprendido acciones de flexibilización y ampliación de áreas, en todo su quehacer.

INATEC, entonces, constituye una respuesta válida ante el panorama mundial donde se están dando alianzas económicas con el objetivo de competir dentro del nuevo orden internacional de libre mercado, en donde Nicaragua ha iniciado ya un proceso de integración económica a nivel centroamericano y con otros países del área.

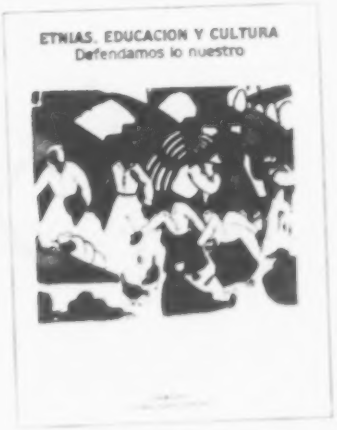
Si la formación profesional representa un factor determinante de la productividad y la calidad, estaremos apoyando en cuanto a la formación de recursos humanos calificados, la reconversión industrial que impulsa nuestro gobierno.

REUNIÓN DE COORDINADORES PMET/OEA

La reunión tuvo lugar en Tegucigalpa, Honduras, del 8 al 17 de agosto de 1993. Participaron directivos del Ministerio de Educación Pública de Honduras e invitados especiales del país; destacados funcionarios de la sede de la Organización de los Estados Americanos (OEA); 16 expertos coordinadores nacionales de 15 países participantes en el PMET y otros distinguidos colaboradores internacionales interesados en la temática de los seminarios. Por parte del CREFAL participó la Mtra. María Elena Guerra y Sánchez.

Los objetivos fueron idear un sistema de evaluación adaptado a los requisitos de la Secretaría General, al carácter multinacional del proyecto y a las condiciones específicas de los países participantes. Analizar y revisar los informes finales de evaluación de las actividades realizadas por el proyecto durante el bienio 1992-1993. Preparar los planes de operaciones y desembolsos por país y el Plan Integral Consolidado del Proyecto Multinacional, para el segundo año del bienio 1992-1993. Considerar opciones y estrategias de captación y funcionamiento de fuentes externas, para facilitar las posibilidades de expansión del proyecto en la Región.

RESEÑAS



Mejia, Maria Cristina (coord). *Etnias, educación y cultura: defendamos lo nuestro*. Bolivia, Editorial Nueva Sociedad, 1991, 155p.

Gloria Guzmán

Libro que trata sobre la etnoeducación, considerada ésta como una propuesta conceptual que busca rescatar los valores culturales y sociales de los pueblos indígenas, a través de un sistema educativo que surgió en el seno de organizaciones no gubernamentales con sus particulares proyectos.
El enfoque parte de la convicción de que el sistema educativo aplicado en cada contexto campesino-indígena tiene necesariamente que penetrar los elementos socio-étnicos-culturales específicos de esa particular sociedad y permitir la posibilidad de su reproducción.

Es un estudio enfocado principalmente hacia los pueblos indígenas de los países andinos, en donde la mayoría de habitantes tiene como lengua materna un idioma nativo en tanto el sistema educacional sólo usa la lengua española como medio de alfabetización, mientras que el *curriculum* y los métodos no consideran su cultura y cosmovisión, ni sus estructuras sociales y lingüísticas.

Refiere que para desarrollar programas educativos, tanto formales como no formales en los pueblos indígenas, es necesario conocer sus formas de organización, romper las estructuras verticales con las que desde la época colonial los Estados y sociedades nacionales han tratado de extinguirlos o asimilarlos.

Señala que el rol protagónico corresponde a los miembros de poblaciones indígenas. Incluye algunas experiencias e investigaciones tanto personales como institucionales sobre el tema desarrolladas en Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú.

Comenta las experiencias en Bolivia del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP); del Instituto de Investigaciones Culturales para la Educación de Adultos (INDICEP) y algunas experiencias personales de diferentes autores. De Perú, menciona algunas investigaciones sobre el tema, experiencias personales, un proyecto y un texto del Ministerio de Educación. De Ecuador sólo menciona experiencias personales; de Colombia, una experiencia también. Sobre Chile, hace una referencia al trabajo institucional de educación étnica y al impacto generado por las ONG en contextos andinos.

De la Garza, Enrique y Carlos García V. (coord.), *Productividad. Distintas Experiencias*, México, Fundación Friedrich Ebert, 1993, 235p.

Margarita Varela

El texto incluye algunos de los trabajos expuestos en el Seminario organizado por la UAM y la representación en México de la Fundación Friedrich Ebert en donde se plantea la necesidad de readecuar los márgenes de gestión obrero-empresarial para lograr un acuerdo en las decisiones que afectan directamente a la productividad en las empresas.

Los sistemas modernos de gestión en la empresa implican una filosofía de renovación y simplificación administrativa, las empresas innovadoras desafían la rigidez característica de los sindicatos, modificando las relaciones contractuales. En México, en 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Elevación de la Productividad y la Calidad (ANEPC) entre el sector sindical, empresarial y gubernamental y se crean las Comisiones Mixtas de Productividad.

En 13 capítulos se exponen diferentes experiencias:

El coordinador Enrique de la Garza relata los diferentes pasos de la acción sindical a partir de la Revolución Industrial del siglo XX y se sitúa luego en el esquema sindical de los años 70. Plantea la necesidad de readecuar los márgenes de gestión obrero-empresarial para lograr un acuerdo en las decisiones que afectan a las empresas.

Los siguientes apartados presentan los obstáculos que han enfrentado los trabajadores telefonistas ante la aplicación de programas de productividad; la necesidad de los sindicatos de elaborar proyectos más específicos y la falta de una política real de concertación como en el caso de la Compañía de Luz y Fuerza del Centro; la producción a vapor en los programas de las instituciones bancarias; sugerencias de formas más elaboradas para medir la productividad y el desempeño académico en instituciones universitarias; el desarrollo de formas productivas adoptadas por algunas empresas y sus repercusiones sobre trabajo, productividad y calidad.

Por último, se describen formas de resistencia obrera que desarrollan los trabajadores y que ponen en riesgo su empleo y seguridad. Las experiencias sobre el tema fueron presentadas por los propios trabajadores

Puiggros, Adriana y Marcela Gómez (coord.), *Alternativas pedagógicas, sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992, 238p

Jesús Balhen

El libro compendia trabajos expuestos en el Encuentro Latinoamericano realizado por el Proyecto Alternativas Pedagogicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) en el cual se pusieron en común -entre especialistas en ciencias de la educacion y sociales- los avances teorico-metodológicos logrados mediante la instrumentación de tal Proyecto.

Las ponencias que aparecen en la primera parte del volumen versan sobre un análisis critico motivado por el diagnostico de la situación educativa latinoamericana y sus perspectivas. La segunda parte incluye alternativas pedagógicas, crisis y sujetos e informes de investigación en el marco del proyecto Historia de la Educación Argentina en el siglo XX.

Investigadores participantes en el Encuentro Latinoamericano de la referencia, externaron diversos puntos de vista sobre ponencias y avances de investigación acerca de la linea de prospectiva que, como hilo conductor, orienta el Proyecto

93

APPEAL. El libro apenas reproduce una síntesis de los variados temas que motivaron discusión. En congruencia con el perfil académico del CREFAL, se relaciona uno sobre educación de adultos. Se trata de la investigación a cargo de Lidia Rodríguez, becaria del CONICET, adscrita al proyecto APPEAL en Argentina con el tema: Estado actual de la educación de adultos en Argentina: a partir de mediados del siglo, cuando la educación de adultos se desarrolla y expande en Argentina, las diferentes tendencias y posiciones ya encontraban su origen en períodos anteriores [pp. 107-115]. Documentación específica y complementaria puede solicitarse, además de la UNAM en México, D. F., al Instituto de Sociología, Facultad de Ciencias de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Zapata Hernández, Adalberto (Coord.), *Agenda de datos básicos de la educación normal en México*, México, Secretaría de Educación Pública/ANUIES, 1993, 247p., (Información General y Evaluación, N° 1).

Jesús Balhen

La introducción la hizo el Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León, en su calidad de Secretario de Educación Pública. La presentación estuvo a cargo del Mtro. José Angel Pescador Osuna, Subsecretario de Servicios Educativos para el Distrito Federal, en ese entonces, y en la actualidad Secretario de Educación Pública.

Este Primer número señala el comienzo de una línea editorial dedicada a divulgar antecedentes, referencias históricas, propuestas, planes y realizaciones sobre formación y actualización del magisterio en México, propiciando un mejor conocimiento de la acción educativa encauzada hacia fines comunes.

Este volumen reseña la historia curricular de la formación de docentes. Serie de presupuestos y realizaciones, marco insustituible de referencia para normar y llevar a feliz término el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación

Básica. "El hombre, las maestras y los maestros han reflexionado permanentemente, por eso hemos cambiado y por lo mismo seguiremos en desarrollo" (Zedillo, p.11).

En síntesis, al decir del Mtro. José Angel Pescador, el texto consigna un bosquejo histórico del proceso de la formación de docentes, su actualización y capacitación; un inventario de la legislación de las escuelas normales; un repertorio de planes y programas de estudio desde 1987 hasta la fecha, e incluye finalmente un catálogo de las instituciones encargadas de formar y actualizar a docentes a nivel nacional, las IFAD.

El Sistema de Educación Normal y Actualización del Magisterio lo integran: 317 planteles dedicados a formación; 46 centros encargados de actualizar, más 68 unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. El directorio de tales instituciones se inicia en la página 161 y termina en la 244. La bibliografía de 23 títulos ocupa las páginas 247 a 149.

96

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

Se invita a los integrantes de los equipos de las Coordinaciones Nacionales del PMET y a todos los educadores e investigadores vinculados a la temática de la *Revista* a enviar colaboraciones que contribuyan al desarrollo teórico y metodológico de la educación-trabajo y la educación de adultos.

Los textos tendrán una extensión diferente según la sección a la que se vayan a destinar:

- Artículos (5-12 cuartillas).*
- Ensayos (10-15 cuartillas).
- Noticias del PMET (1-2 cuartillas).
- Libros (1 cuartilla).

En el caso de los artículos y ensayos se deberá indicar el nombre del autor después del título del documento. Las notas se incluirán al final del manuscrito con numeración corrida. Las referencias bibliográficas no aparecerán en las notas, sino que estarán incorporadas al texto entre paréntesis, en el que se indicará el apellido del autor, el año de publicación y la página, por ejemplo: (Martínez, 1991: 31).

Las fichas bibliográficas de las referencias deberán contener los siguientes datos: nombre del autor; título; colección y número; editorial; lugar de publicación y año. En el caso de revistas y periódicos se deberá indicar además: título de la publicación, volumen y mes.

Las fichas se incluirán en orden alfabético después de las notas, bajo el rubro "Bibliografía".

Las tablas y cuadros deberán aparecer intercalados en el texto. Los mapas y dibujos se incluirán al final.

Por lo que toca a los textos para "Noticias del PMET" y "Libros" se deberá anotar el nombre del autor. Además, cada documento de la sección "Libros" se acompañará con la ficha bibliográfica correspondiente.

El Consejo Editorial decidirá sobre los textos a publicar. No se devuelven originales, excepto por petición del autor.

* Se considera una cuartilla estándar de 28 líneas (a doble espacio) y 64 golpes.

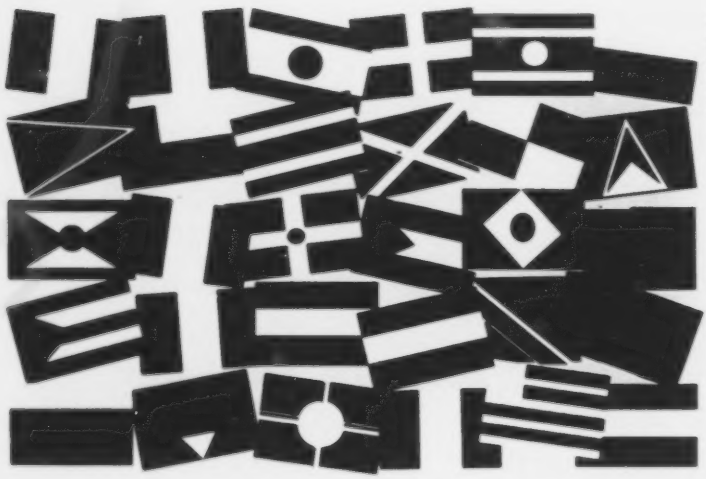
Dibujo de la portada de María Elena Arriaga, tomado del óleo sobre tela *Quinta Eréndira* de Mario Herrera.
Diseño, tipografía, formación e impresión: Talleres Gráficos del CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México. Julio de 1994. *Tiraje*: 1 500. Las opiniones expresadas en los trabajos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción de información si se cita la fuente. Para publicaciones de distribución comercial se requiere el permiso de los editores. Permiso de licitud de título y contenido en trámite.

REVISTA INTERAMERICANA

EDUCACIÓN de ADULTOS

Órgano de difusión del Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo -PMET- de la OEA

Nº 2



ISSN 0188-8838

Nueva Época Volumen 1 1993

OEA CREFAL CEDEFT

98

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* es una publicación cuatrimestral del Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo, PMET, del Programa Regional de Desarrollo Educativo, PREDE/OEA, coeditada por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), la Organización de los Estados Americanos (OEA) y el Centro de Experimentación para el Desarrollo de la Formación Tecnológica (CEDeFT).

Su propósito central es apoyar la educación y el trabajo, así como la difusión de información sobre el desarrollo del PMET en los países de la Región.

Es una revista de opinión e investigación, abierta a distintas formas de pensamiento y al debate de carácter académico; es también un mecanismo de socialización de experiencias relevantes y metodologías novedosas en el campo de la educación de adultos.

OEA

Secretario General, César Gaviria Trujillo
Secretario General Adjunto, Cristopher R. Thomas
Coordinadora Regional y Especialista Principal del PMET, Beatrice Edwards
Director de la Oficina de la Secretaría General de la OEA en México, Carlos María Ocampos Arbo

CREFAL

Director General, José Vitelio García Maldonado
Directora de Investigación y Docencia, Alicia Silva Escamilla
Director de Apoyo Académico, Héctor Hernández Schauer
Director Administrativo, Fidel Cárdenas Correa

CEDeFT

Director, Miguel Albarrán Sánchez

CONSEJO EDITORIAL

Editor
José Vitelio García Maldonado

Editor Asociado
Beatrice Edwards

Unidades Ejecutoras del PMET

Argentina: Ministerio de Educación y Cultura.
Bolivia: Ministerio de Educación y Cultura.
Brasil: Secretaría Nacional de Educacão y Cultura.
Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica.
Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
Ecuador: Ministerio de Educación y Cultura.
El Salvador: Dirección de Educación de Adultos.
Honduras: Ministerio de Educación Pública.
México: CREFAL y CEDeFT.
Nicaragua: Instituto Nacional Tecnológico.
Panamá: Dirección Nacional de Educación.
Paraguay: Departamento de Educación Técnica y Formación.
Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
Venezuela: Centro de Asistencia Técnica.

CONSEJEROS

Rubén Aguilar
Vicente Arredondo
José Manuel Castro
Ana Deltoro
Emilia Ferreiro
María Antonia Gallart
Laura Navarro
Leonel Zúñiga

Revista Interamericana de Educación de Adultos. Órgano de difusión del Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo (PMET) de la OEA.
Nueva Época, Vol. I, Nº 2, septiembre-diciembre de 1993.

BIBLIOTECA CREFAL
PATZCUARO, MICHOACAN, MEXICO.
DONATIVOS Y CANJE

CONTENIDO

EDITORIAL

ARTÍCULOS

Hacia una filosofía de la Educación de Adultos.
Eduardo Prieto y Sierra 9

La capacitación para el trabajo: una herramienta clave para la autorrealización de las mujeres de los sectores populares.
Miryan Zúñiga 19

Trayectoria de un equipo de evaluación educacional en la búsqueda de integración de la educación con el trabajo.
José Luiz Pieroni Rodrigues y Léa Despresbiteritis ... 39

Mujeres y alfabetización, una historia en construcción.
Ana María Méndez Puga 53

La capacitación como una iniciativa en el mercado. Entre el lucro y la ética.
Luis Felipe Ulloa 65

Educación y desarrollo.
Enrique Luengo 77

Educación y trabajo: una alternativa teórica para su conceptualización.
Rodolfo Lemez 91

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Misiones culturales mexicanas 70 años de historia.
Jorge Tinajero Berrueta 109

NOTICIAS DEL PMET 127

RESEÑAS 137

EDITORIAL

En un proceso de autoevaluación, varias instituciones del sector educativo cuyo quehacer principal es la educación de adultos, han manifestado sin cortapisas que el problema del analfabetismo no se ha resuelto. En el mejor de los casos, para algunas naciones latinoamericanas el número absoluto de analfabetos se mantiene constante. Obviamente los ciudadanos analfabetos no son los mismos, pero los que han desaparecido fueron sustituidos por jóvenes de más de 15 años que por diversas circunstancias permanecieron al margen de los beneficios educativos.

A pesar de los múltiples y sostenidos esfuerzos que la sociedad realiza para erradicar el analfabetismo, el fenómeno persiste como absoluto y funcional.

Cada vez más, entre los estudiosos del tema y entre los responsables de las acciones tendientes a combatir la situación descrita, se fortalece la idea de que el analfabetismo y la falta de escolaridad en los adultos no son más que una manifestación de pobreza y de insatisfacción de necesidades básicas. Son resultantes estructurales y no individuales, y tal vez al igual que la pobreza, la marginación de los beneficios educativos debe ser superada en forma integral y con importantes reordenamientos en el aspecto global de la sociedad. Así tenemos que la alfabetización dependerá para su éxito de la operación de otros programas que remedien los problemas más urgentes y angustiosos. También debe recordarse que la educación de adultos presupone como una primera condición indispensable, que la alfabetización trascienda su antigua concepción como transmisión sólo de un código instrumental. La alfabetización debe considerarse, cuando menos, como el aprendizaje de una tecnología de expresión del pensamiento y de comunicación, así como la vivencia de una serie de prácticas sociales.

Después, es necesario que una acción de postalfabetización no se limite a cumplir la función de evitar que el nuevo lector pierda las habilidades de la lectoescritura aprendidas. Atajar la reaparición del analfabetismo es mucho más complejo que alfabetizar. Las actividades postalfabetizadoras requieren de la modificación del entorno. Es necesario "letrar el ambiente".

El ciudadano que se alfabetiza debe incorporar el lenguaje escrito a su vida, asimilarlo y usarlo para comunicarse y relacionarse socialmente. Tiene que leer lo que le interesa y escribir lo que quiere comunicar.

La alfabetización no debe ser sólo un acto de transmisión, sino de descubrimiento, de intercambio de comunicación y de participación social. Desde su inicio la tarea alfabetizadora debe superar su concepción como un asunto meramente técnico-pedagógico y entenderse como un fenómeno de contexto, con un determinado valor social, con un lugar en la dinámica del grupo y en la esfera de comunicación de una comunidad.

Con base en lo anterior, es consecuente entender que el adulto puede apreciar más la educación cuando siente que es útil para mejorar su vida y la de

los suyos. En esta tesitura conviene recordar la necesidad de recuperar como fuente de aprendizaje el saber y las experiencias individuales y colectivas del adulto. Un aprendizaje efectivo se dará a través del descubrimiento y de la investigación participativa en torno a la resolución de los problemas del ciudadano y su grupo.

La educación de adultos debe desarrollarse multidireccionalmente entre los sistemas formales y los no-formales, pero debe operarse en un nivel de primera calidad y superar la concepción errónea de que no es útil ni necesaria para una comunidad. Tal vez para que esto se logre, la educación de adultos debe ser más realista y más modesta en sus promesas; puede contribuir a que el individuo supere su situación laboral, pero no es una panacea para resolver problemas de desempleo y sub-empleo.

La educación de adultos debe subrayar los límites de su acción y definir sus aportes. Así, puede contribuir a la formación cultural de la población y su responsabilidad será elevar a los adultos al pleno dominio de algunas competencias culturales básicas.

Seguramente, las necesidades fundamentales de aprendizaje para el adulto tienen como marco de referencia la Declaración Universal de los Derechos Humanos. De tal forma que la tarea educativa consista en ofrecer las competencias para una vida de calidad. Información básica, conocimiento para comprender las causas de los fenómenos, habilidades para saber hacer las cosas, valores y actitudes que nos identifiquen como individuos dentro de un contexto social propio. La necesidad primordial no es sólo alfabetizar, sino ofrecer oportunidades de educación básica asociada al mejoramiento de la calidad de vida, la equidad y la participación social dentro del conjunto de la población.

En el contexto latinoamericano, la educación de adultos en los últimos 20 años, ha podido descubrir, valorar y aportar una multiplicidad de formas de organización.

Con nuevos actores sociales, la educación de adultos, ha incursionado en nuevos temas: ciudadanía, derechos humanos, ecología, etc. Asimismo las acciones educativas para los adultos han considerado la resolución de problemas cotidianos y urgentes ligados a la sobrevivencia y la calidad de vida, una posible transformación de la sociedad hacia circunstancias más justas a mediano y largo plazo, según sea factible, y un papel más protagónico del adulto como actor social dentro de su propio entorno.

La responsabilidad actual de un educador de adultos requiere que haya una verdadera profesionalización de los cuadros que conducen los programas de este nivel. Una conciencia real del papel social que tiene un educador de adultos y una preparación adecuada para su hacer, podrán motivar a los adultos analfabetos o marginados de la educación básica para que exista una verdadera demanda social y no sólo una oferta, que la mayoría de las veces no despierta interés en la población más pobre de Latinoamérica. En este camino deberán utilizarse nuevas tecnologías, contenidos acordes con la época actual y escenarios distintos a los ya acostumbrados.

José Vitelio García Maldonado
Director General del CREFAL

ARTÍCULOS

HACIA UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS

Eduardo Prieto y Sierra

Hemos venido haciendo desde el CREFAL un esfuerzo por abrir brechas orientadoras a la reflexión sobre el sentido de todo lo que hacemos en el campo de la EDA. Esta búsqeeda del sentido de nuestra existencia como educadores de adultos es un filosofar. Es la cuestión filosófica. Qué es, cómo vemos y qué significa para nosotros eso que llamamos la educación de los adultos, a cuyo campo pertenecemos como educadores. Nos preocupa mucho concretar nuestro sentir en algo así como un manifiesto crefaliano, que exprese la manera como nos vemos y nos consideramos, y en el que nos demos identidad institucional. Las líneas a continuación son la aportación particular de un boceto inicial, no son sino algunas consideraciones que pueden servir de un punto de partida renovado para un proceso permanente, el del desarrollo de una filosofía crefaliana de la educación de los adultos.

1. El doble sujeto de la educación de adultos

Ha sido consuetudinario considerar como sujeto de la educación de adultos a las poblaciones beneficiarias del proceso educativo. Estas son las poblaciones que exceden de cierta edad, determinada por las autoridades educativas competentes. De dichas poblaciones suele prestarse particular atención a aquellas que se consideran privadas de escolaridad en edad temprana, y se mira con predilección a los marginados y desposeídos.

Se ha ajustado el foco de atención en esas poblaciones, que son la razón de ser de la educación de los adultos. Pero, por otra parte, el sujeto de la educación es doble: tan lo es el discente como el educador mismo. Dejar a este último fuera de toda consideración del campo de la EDA, cuando se discute sobre el sujeto, es mutilar selectivamente la realidad educativa.

1.1. La función específica del educador de adultos

En el proceso educativo adulto, en la situación grupal, también el educador se educa y está en educación; pero eso no lo priva de una función específica como educador.

La situación grupal debe ser de horizontalidad; pero eso no significa que el educador, reconocible como tal por su función específica, debe renunciar a ésta y desaparecer.

Ahora bien, cuando nos preguntamos por esa función específica, la necesaria y suficiente para que alguien sea educador en el acto de ponerse en presencia, en el seno del grupo en situación educativa, encontramos que dicha función consiste en la generación intencional de valores en el grupo. Ser educador en el acto educativo ante el grupo consiste específicamente en generar valores. Ser educador en la acción comunicativa grupal principia con la intencionalidad explícita de generar valores en el grupo.

Negarlo nos llevaría al absurdo. Porque sin esa intencionalidad axiogénica, podría llamarse educador a quien enseña a torturar, en los separos de alguna policía siniestra. El simple hecho de aprender algo no es educación. No es posible evadir la disyuntiva: o bien aceptamos que el aprendizaje de cualquier cosa es educación, o bien que es necesario que el aprendizaje tenga una determinada direccionalidad axiológica para poder llamarse educación. Y salvo los casos de autodidaxis, la determinación de esa direccionalidad nace del diálogo entre dos sujetos, el educador y el discente, en un contexto social y cultural concreto, en un momento histórico dado de tal contexto.

La intencionalidad que le da a un individuo el ser educador es la intencionalidad axiogénica. Si la voluntad educadora no se define en esa dirección, y queda abierta a la ambigüedad de que los conocimientos sirvan para construir al hombre o para mutilarlo y someterlo, no puede hablarse de educación. Cuando el educador no define la dirección de su intencionalidad, no puede substraerse de la responsabilidad de aceptar la del discente. No tener una intencionalidad propia lo hace colaborador o cómplice

tácito de los designios del discente, aun si pretende escudarse en la no involucración expresa y su distanciamiento respecto de tales designios.

1.2. Caracterización del discente adulto

Así pues, la función específica del educador es la de generar valores como un acto que implica direccionalidad. Pero junto al educador, el otro sujeto de la EDA es el discente adulto, en situación grupal educativa.

Hemos caracterizado al educador por su función axiogénica; es necesario ahora precisar la fisonomía del discente, es decir, describir los rasgos que lo caracterizan específicamente como *adulto* en situación educativa.

La caracterización del discente adulto puede hacerse bajo tres enfoques diferentes: *a)* el enfoque demográfico y social; *b)* el de la teoría del conocimiento, y *c)* el situacional.

1.2.1. El enfoque demográfico y social

El sujeto discente de la educación de adultos está constituido por las poblaciones consideradas adultas, aunque el criterio para decidir la edad correspondiente a la adultez no ha sido constante, y varía tanto sincrónica como diacrónicamente. Este sería el enfoque demográfico, que responde a la pregunta de cuáles son las poblaciones adultas en la región latinoamericana y caribeña. La manera de responder a esa pregunta depende también de factores culturales y antropológicos.

El enfoque social dirige nuestra atención a las grandes poblaciones adultas marginadas y desposeídas en América Latina y El Caribe. Para el CREFAL se trata de una vocación, en el sentido etimológico de *llamado*. Porque hay un coro de voces que nos llaman: las voces de América Latina y El Caribe son un

clamor que nos urge, de desesperanza y sin embargo de esperanza. Provienen de grandes conjuntos de la sociedad que viven en la pobreza, en la marginación, en la frustración impuesta por una historia de conquista y de opresión, y que no renuncian a su proyecto histórico de dignidad y liberación. Las voces de América Latina y El Caribe buscan la unidad dialogal y de encuentro, enmedio de la miríada de culturas distintas en que consistimos.

1.2.2. El enfoque de la teoría del conocimiento

Este enfoque responde a la pregunta de cómo aprende el adulto, desde la perspectiva de los procesos mentales, específicamente distintos, que tienen lugar en el individuo adulto. Se espera que el conocimiento de esos procesos naturales y la reflexión sobre ellos conduzcan a controlarlos metódicamente e incrementar su eficiencia. Se trata, pues, de dinamizar fenómenos naturales en el individuo, convirtiéndolos en procesos metodológicos, por la reflexión, el análisis y su conducción consciente.

La teoría del conocimiento prescinde de si el aprendizaje es grupal y con la presencia de un educador, o si se trata más bien de autodidaxis. Prescinde, asimismo, de la direccionalidad axiológica del aprendizaje o de su pertinencia respecto de problemáticas históricas y sociales, y se ocupa solamente de cómo sucede eso que llamamos aprendizaje en el individuo adulto. Pero, como hemos visto antes, no es lo mismo aprendizaje que educación.

1.2.3. El enfoque situacional

La respuesta a la pregunta fundamental, de cómo se educa el adulto, puede tener otro enfoque: el situacional.

Este enfoque nos regresa a la consideración de lo que es la educación esencialmente, y no nos constriñe a los meros proce-

sos de aprendizaje; ya hemos visto que estos no son educación mientras no surja la intencionalidad axiogénica del educador, si hablamos en concreto de la situación grupal. Ahora bien, el correlato del educador es el discente, y el correlato de la intencionalidad axiogénica de aquél es la *situación* creada en el grupo, en la que el adulto *vive* su madurez.

Ser adulto en situación educativa es una vivencia: la vivencia de la madurez, de cierta plenitud humana en los procesos educativos. Sin ésta no hay educación de adultos.

Mientras el adulto no viva su madurez conscientemente, la educación de adultos es meramente un concepto abstracto y desiderativo. Ser adulto, en este sentido, es la vivencia de la plena autonomía individual y la socialización interpersonal plena de los participantes en el grupo. Sobre esta base, se vivencian la presencia interpersonal comprometida y auténtica, la libertad, la apertura y el espacio para las propias decisiones y la creatividad, la capacidad de trascender, en el sentido de que lo que se hace y dice es significativo y valioso para el grupo, como una aportación por la que cada uno se da, hace el don de sí mismo y de su propia presencia.

En una palabra, el discente vive su ser-adulto cuando vive una situación axiológica de plenitud humana. Ser educador de adultos es crear las situaciones. Es un arte. En la medida en que el grupo como tal va madurando, la responsabilidad por la creación de la situación se va haciendo más participativa.

El concepto de *situación* está tomado de las filosofías existenciales, y particularmente de las llamadas *situacionales*, que lo han elaborado con mucha amplitud y riqueza.

2. La filosofía de la calidad de la vida

La intencionalidad axiogénica en el grupo en situación educativa adulta tiene tres ámbitos de proyeccción prospectiva. El más estrecho es el ámbito del grupo mismo en cuyo seno se generan los valores. Pero la situación grupal la vive cada participante no como

110

un hecho aislado, sino dentro de otro ámbito más amplio, que es el de la cotidianidad de cada uno. Finalmente, el ámbito de mayor amplitud es el de la sociedad de contexto y de impacto, en cuyo marco se crea y tiene lugar esa particular interacción comunicativa grupal que llamamos educación. Así pues, tres son los ámbitos de la intencionalidad axiogénica: *a)* el grupal, *b)* el de la cotidianidad y *c)* el de la sociedad de contexto y de impacto.

Dicho de otra manera, el horizonte de intencionalidad de la educación de adultos se extiende hasta la sociedad de contexto y de impacto, desde la situación grupal en la que se generan los valores, y a partir de esa situación.

Ahora bien, podemos definir ese horizonte de intencionalidad, es decir, el horizonte que da direccionalidad, sentido y unidad a todos los procesos y a todos los proyectos educativos, como *la calidad de la vida* del ser humano.

2.1. El ámbito grupal

En el ámbito grupal, la calidad de la vida coincide con lo que he llamado la situación grupal adulta de la educación. Es decir, una situación que permite la vivencia de los valores interpersonales, tales como la presencia, el compromiso, la autonomía y la libertad, la participación, la creatividad, la trascendencia personal... Todos conducen a la vivencia de sentido de la situación y de la vida.

2.2. El ámbito de la cotidianidad

Desde la situación grupal, todos esos valores tienen un sentido para la cotidianidad de los participantes. Porque los participantes tienen consciencia de que no todo termina ahí, entre las cuatro paredes de una sala o un aula: vienen cargados con la memoria de su cotidianidad, de su vida y su trabajo, de los grupos huma-

nos con los que suelen relacionarse; y saben que volverán a todo eso.

En situación de grupo mi entorno inmediato es muy limitado. Pero me vivo implicado en espacios más amplios. Es decir, me vivo dentro de todos aquellos otros mundos con los que vivo en contacto más o menos superficial, más o menos profundo. Aquí mismo, en el grupo, tengo presentes de alguna manera todos aquellos mundos. Quizá de manera focal, quizá sólo en el umbral de la conciencia. Pero los tengo presentes porque sé que voy a salir del reducido espacio momentáneo, y voy a encontrarme con ellos. Mi recuerdo de ellos está cargado de las expectativas y los temores de mi prospección del futuro. Mi reencuentro con la cotidianidad será la revivencia del disfrute con que vivo los valores interpersonales en el grupo; pero sé que también será lucha y conflicto.

En la situación educativa, estoy aprendiendo algo de esos mundos de allá afuera. Por otra parte, mis actitudes dentro del entorno sensorial del momento van a repercutir en mis actitudes dentro de esos otros mundos, quizá van a prolongarse. Mi manera vivencial de conocer ahora la preveo para después, en otras situaciones. Mi vivencia interpersonal y axiológica es una previvencia para el futuro, fuera de este lugar y este momento.

2.3. El ámbito de la sociedad de contexto y de impacto

En la intencionalidad educativa, la vivencia de los valores en los mundos de la vida y de la cotidianidad es un puente entre la situación grupal de aprendizaje y la sociedad de contexto de la educación: la sociedad nacional, las sociedades de América Latina y El Caribe.

Grupo → cotidianidad → sociedad de impacto y de contexto

Porque la educación tiende a que en la cotidianidad se vivan y se prolonguen los valores grupales, qué son los valores del encuentro interpersonal: el respeto a la autonomía de todos y

cada uno, la presencia comprometida y la participación eficaz, la libertad como fenómeno interpersonal... Y en la cotidianidad de cada uno, también, se asumen las posiciones sociales y políticas desde las que se participa en la vida de la sociedad civil.

Es responsabilidad de los sujetos de la educación de adultos ubicar el proceso y la situación educativa en el ámbito más amplio de la sociedad en su conjunto. Hacer, con los pies en la tierra, que la educación tenga ese sentido de pertinencia a la realidad, y esté contextuada en la problemática de América Latina y El Caribe.

En la situación grupal, los valores se asumen como toma de posición ante los problemas sociales. Una toma de posición así es importantísima en la educación de adultos; pues es desde la toma de posición desde donde la sociedad civil puede presionar y actuar para el cambio. Sin esta perspectiva, la educación sería inútil.

El cometido de la educación de adultos es proporcionar los elementos para que las tomas de posición ante la sociedad y ante la política sean informadas y conscientes.

La calidad de la vida en el ámbito social está condicionada por valores como la justicia, la libertad, la democracia, la dignidad y la paz. Quizá el orden de tales valores es taxonómico y genético: sin justicia no hay libertad, justicia y libertad juntas generan la democracia, todo lo cual permite el sentimiento de dignidad individual y social, y finalmente la paz exige ese conjunto y esa estructura axiológica para tener sentido y no se la confunda con la razón de seguridad de Estado. De cualquier manera que sea, se trata de una estrucura axiológica que no se puede parcelar. No tiene sentido hablar de uno de los valores sociales y políticos sin hablar de todos los demás. Muy por el contrario, la razón de seguridad del Estado es la ideología de la paz y el orden a costa de todo.

Conclusión

El horizonte de intencionalidad de la educación es la calidad de la vida, como categoría axiológica última. En la educación de los

adultos, esa intencionalidad reviste características específicas, que hemos tratado de señalar en cada uno de los tres ámbitos a los que se dirige: el grupal, el de los mundos de la vida y el de la sociedad de impacto y de contexto del proceso educativo.

Para un ulterior desarrollo de la filosofía de la calidad de la vida, es necesario distinguirla del concepto de nivel de vida. En el marco de aquella filosofía, una educación para el trabajo y la productividad, con el fin de elevar los niveles de vida de la población, es pobre e insuficiente. Hay algo más. Hay una formación axiológica que no se restringe a los valores de utilidad y de cambio, en función de las necesidades básicas. Desde el punto de vista del nivel de vida, no hacen falta ni la libertad ni la justicia. Resultan superfluas, románticas, carecen de realismo. Pero cuando los gobiernos han querido responder a las exigencias de dignidad de los pueblos indios y los campesinos con derramas bonificadas de recursos, para elevar los niveles de vida, se han encontrado con la respuesta incluso de las armas, como en el caso del sureste mexicano. No hay sentimiento de dignidad sin justicia, sin libertad y sin respeto. Un marco axiológico que es el fundamento de todos los derechos humanos.

El nivel de vida está dado, en el uso corriente de la expresión, por el consumo, y depende del consumo. El empleo y la productividad son condiciones necesarias; pero un buen nivel de vida no se da donde se trabaja y se produce, sino donde se consume satisfactoriamente y según estándares dados. Se trata, en primer lugar, del consumo de los satisfactores de las necesidades básicas. A partir de ahí hacia lo menos necesario y hacia el consumo suntuario, suelen tomarse como modelos de nivel de vida los patrones de consumo de los países industrializados y de la modernidad.

Pero calidad de la vida no es lo mismo que nivel de vida. La calidad de la vida exige la satisfacción de necesidades, pero al mismo tiempo la condiciona. No cualquier satisfacción ni consumo regulado por el mercado, sino consumo y satisfacción dentro de ciertas condiciones. El bienestar y el nivel de vida de las sociedades debe estar condicionado por la vivencia de los valores interpersonales, sociales y políticos para que pueda hablarse de

calidad de la vida. La calidad de la vida trasciende la mera satisfacción de necesidades, y va más allá. Se requiere que esa satisfacción esté transfundida por la vivencia de los valores, que hacen todos la vivencia de la verdad. La verdad no se piensa nada más: se vive. Se vive cuando se lucha por la justicia y la libertad para todos los hombres ##

BIBLIOGRAFÍA

FRONDIZI, Risieri, 1972, *¿Qué son los valores?* México, Fondo de Cultura Económica, 1990, (Breviario 135).

GUTIÉRREZ Sáenz, Raúl, 1975, *Introducción a la pedagogía existencial*, Mexico, Esfinge, 1975.

LAVELLE, Louis, 1950, *Théorie générale des valeurs París*, Presses Universitaires de France, 1950.

LUHMANN, Niklas, 1984, *Sistemas sociales*, México, Alianza & UIA, 1991.

MAX-NEEF, et alii, 1986, "Desarrollo a escala humana", en: *Development Dialogue*, Núm. especial. Santiago, CEPAUR & Fundación Dag Hammarskjold, 1986.

MORIN, Edgar, 1982, *Ciencia con conciencia*. Barcelona, Anthropos, 1984.

_____ .1986, *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid, Cátedra, 1988.

PRIETO y Sierra, Eduardo, 1992, *Apuntes para una antropología de la educación*, Pátzcuaro, CREFAL, 1992.

SCHELLER, Max, 1966, *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values*. Evanston, Northwestern University, 1973.

LA CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO: UNA HERRAMIENTA CLAVE PARA LA AUTORREALIZACIÓN DE LAS MUJERES DE LOS SECTORES POPULARES*

Miryan Zúñiga

Las mujeres, desde los tiempos más remotos, han participado en la reposición de la fuerza laboral, a través de su trabajo en el hogar y en diversas actividades económicas tanto remuneradas como gratuitas. Y a pesar de que su jornada laboral es generalmente la más larga en el contexto de su familia, porque son las primeras que se levantan y también las últimas que se acuestan, su trabajo es socialmente "invisible".

Su invisibilidad parte del concepto generalizado de que sólo es trabajo el que "produce una mercancía intercambiable en el mercado y a la cual se le da un precio" (León, 1985). Como el trabajo de las mujeres en el hogar no produce mercancía, ni se paga, no se tiene en cuenta, desde otro punto de vista, el trabajo de las mujeres en la familia contribuye a la sobrevivencia de sus miembros y, en consecuencia, al mejor mantenimiento de la fuerza de trabajo.

En esencia, el trabajo productivo requiere generalmente del trabajo de las mujeres, en el campo de la reproducción. Esto implica definir, como lo hace León (1985), dos categorías de análisis: la de venta de la fuerza de trabajo y la de reposición de la fuerza de trabajo.

Si bien socioculturalmente la tradición ha relegado a las mujeres al hogar, sin reconocer explícitamente su trabajo en la

* *Ponencia presentada en el Foro sobre la Formación para el Trabajo, realizado en Cali el 4 y 5 de noviembre de 1993, por las Fundaciones Restrepo Barco, Corona y FES. La autora es profesora titular de la Universidad del Valle.*

reposición de la fuerza laboral, éstas se han desempeñado en ambas categorías de trabajo.

De hecho, la participación de las mujeres en la venta de su fuerza de trabajo ha sido creciente. En términos porcentuales, y según los censos de población de Colombia, la tasa de participación laboral de las mujeres en el sector urbano se ha incrementado de 24.6% en 1964, a 32.2% en 1985 y en el sector rural de 11% a 29.9% (Dane, 1964 y 1985). Para 1992, las mujeres de cuatro áreas metropolitanas de Colombia, constituían el 40.9% de la fuerza laboral ocupada (*El Espectador*, octubre de 1993).

En este texto se trata de ofrecer elementos para una reflexión que permita transformar los programas de capacitación en herramienta clave para la generación de disposiciones y competencias en las mujeres de los sectores populares para su efectiva inserción en el trabajo remunerado y para el logro de su autorrealización personal. Esta reflexión se orientará desde los siguientes apartados:

- La situación de las mujeres de los sectores populares de Colombia.
- La capacitación para el trabajo: una opción para las mujeres.
- Los programas de capacitación para el trabajo con mujeres.
- Líneas de acción para potenciar a las mujeres de sectores populares.

I. LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES DE LOS SECTORES POPULARES DE COLOMBIA

La situación de las mujeres en Colombia, en particular de las que pertenecen a los sectores populares de la población, es de extrema vulnerabilidad: por el menor control que tienen sobre los recursos económicos, su marginalidad en el mercado de trabajo, su menor participación en la toma de decisiones, su restringida

autoridad, comparativamente con la del hombre, dentro del núcleo familiar, y por su poca participación en la esfera política.

Esta situación se origina en dos tipos de condicionantes: unos de carácter sociocultural y otros de carácter económico (Rocha, Bustelo, López y Zúñiga, 1989).

Los condicionantes de carácter sociocultural tienen que ver con el estereotipo de mujer que ha generado una cultura predominantemente patriarcal. El patriarcalismo, a su vez, es en gran medida responsable de la subvaloración, discriminación y subordinación de las mujeres.

Esta condición de inferioridad se racionaliza en el contexto de la ideología patriarcal por las características inherentes a la "naturaleza femenina" de la mujer, cuya propiedad fundamental se relaciona con su función específica en la reproducción biológica. La mujer, según esta ideología, por su constitución natural, tiene como función primordial concebir hijos y, en consecuencia, sus relaciones sociales fundamentales se tejen alrededor de la familia, en el espacio privado del hogar.

La polarización que esta ideología hace de los conceptos "naturaleza" y "cultura" permite ubicar a la mujer más cerca de la naturaleza y al hombre más cerca de la cultura, en tanto sus relaciones sociales más importantes pertenecen al espacio público y se asocian con la ciencia, la tecnología y la política.

Otro tipo de explicaciones sobre la inferioridad de la mujer, de alguna manera, se relacionan con su naturaleza biológica: su mayor debilidad física y menor agresividad limitan sus posibilidades de participar en la guerra.

Estas explicaciones, con fuerte carga ideológica, han contribuido a que las mujeres internalicen una pobre autoimagen que les ha restringido su participación activa en la esfera pública.

Por otra parte, el machismo, concebido como la exaltación de la condición masculina mediante comportamientos que relievan la fuerza física, la capacidad de agresión y la potencia sexual (Lugo, 1985) ha contribuido a reforzar el sentimiento de inferioridad de las mujeres.

Sin embargo, además de las falsas dicotomías entre naturaleza y cultura, y entre lo privado y lo público, la historia y la

antroplogía reportan la existencia de algunas culturas en las cuales no hay evidencias de subvaloración de las mujeres.[1]

Los condicionantes de carácter económico se relacionan con el comportamiento de la economía. Las mujeres han constituido un importante ejército remunerado según las necesidades de la producción; ellas entran en períodos de expansión económica y salen en épocas de crisis o se mantienen en empleos marginales de la economía informal. De todas maneras, sobre las mujeres recae el mayor peso de las crisis económicas.

La década de los 80, denominada por los economistas latinoamericanos como "la década perdida", presenta indicadores que señalan los fuertes efectos de la recesión sobre las mujeres de los sectores populares.

Esta crisis se inició en Colombia con la caída de los precios del café (1977-1978) y la disminución del crecimiento económico que pasó del 8.5% en 1978 al 0.9% en 1982 (Patiño, Caicedo y Ranjel, 1988). Esta crisis generó políticas de ajuste que se expresaron en la restricción del gasto público en el sector social (salud y educación, especialmente), en el incremento del desempleo y en la disminución de los ingresos reales de los más pobres.

Para la mujer pobre, estas políticas de ajuste tienen consecuencias directas pues son vividas cotidianamente por le escasez de recursos básicos para el sostenimiento de la familia. El ajuste macrosocial, entonces, genera a nivel microsocial la necesidad de aumentar los ingresos familiares, ante la creciente pérdida de la capacidad adquisitiva del salario de los maridos o su desempleo. Es aquí cuando las mujeres pobres buscan trabajo remunerado para sostener a sus familias, y generalmente lo hacen en el sector informal de la economía.

El Dane reportó un crecimiento del desempleo del 8.1% en 1981 al 13.3% en 1987 en las siete ciudades principales de Colombia (Patiño, Caicedo y Ranjel, 1988). Sin embargo, entre 1978 y 1985, por ejemplo, aumentó en 5.5% la vinculación de las mujeres al trabajo remunerado (Dane: 1978, 1985).

Por otro lado, la población ocupada en el sector informal de la economía representa entre un 37 y un 52% de la fuerza de

trabajo ocupada en las cuatro principales ciudades del país. De esta población, el 60.3% son hombres y el 39.7% son mujeres. Sin embargo, más de la mitad total de las mujeres ocupadas, el 54.9% es del sector informal (Patiño, Caicedo y Ranjel, 1988), de tal manera que se puede hablar de una feminización de la economía informal, lo cual implica salarios más bajos, menor calificación de la fuerza de trabajo y utilización intensiva de la mano de obra.

La vinculación de las mujeres al trabajo remunerado actúa así como mecanismo compensatorio en las crisis económicas y "la evidencia parece señalar que el ajuste dentro de los grupos más pobres se hace a través de la sobrexplotación de la mujer. La variable que expresa esta situación es el uso del tiempo; la vida cotidiana de las mujeres aparece como una impresionante suma de tiempo de trabajo, sobre cuya base pueden funcionar los mecanismos de reproducción de la vida material y recrearse permanentemente las condiciones de continuidad cultural" (UNICEF, 1989).

La situación se agrava por el hecho de que "en ocupaciones iguales, con calificaciones iguales, las mujeres, en general, perciben salarios más bajos que los hombres. En 1988 el 71.3% de los hombres recibía ingresos mayores a $20 000 por mes, pero en las mujeres sólo el 58% obtenía esa remuneración" (Londoño y Jaramillo, 1993).

Algunas estrategias de sobrevivencia que utilizan las mujeres de los sectores populares reportadas por Londoño y Jaramillo (1993) son:

- Utilización de la vivienda como generadora de ingresos, arrendamiento de locales y cuartos.
- Utilización de espacios de la vivienda para tiendas y restaurantes.
- La prestación de servicios por parte de las mujeres del grupo familiar, tales como alimentación y arreglo de ropa a personas ajenas al mismo.
- Venta de mejoras en zonas piratas o de invasión para iniciar, con estos ingresos, procesos de autoconstrucción.

120

- Manejo individual o colectivo de las relaciones clientelistas en busca de recomendación de empleo.
- La conformación de redes vecinales para prestación de servicios (cuidar niños, hacer comidas).
- Trabajo artesanal (tejidos, bordados, flores artificiales, muñecos) de las mujeres en el hogar.
- Trabajo en fiestas patronales y navideñas a través del montaje de ventas de productos con demanda especial para tales fechas.
- Trabajo femenino en oficios domésticos fuera de la casa.
- Estirar los ingresos modificando los hábitos de la casa.
- Producción doméstica de algunos bienes para el consumo familiar.
- Acudir como beneficiario de los grupos de asistencia social para obtener algunos bienes y servicios (mercados, drogas, becas).
- Empleo temporal o ventas de puerta en puerta.
- Conformación de grupos para la producción de bienes o servicios que les posibilite la generación de ingresos.

Estas estrategias de sobrevivencia caracterizan la producción de las mujeres como de baja productividad, poco capital y tecnología, uso intensivo de la fuerza de trabajo y baja o ninguna capacitación para el oficio. Esto señala la necesidad de diseñar estrategias integrales de capacitación y empleo para las mujeres de sectores populares.

El incremento de la participación laboral femenina se asocia a diversos factores de carácter económico, social y cultural, señalados por Patiño, Caicedo y Ranjel (1988).

a) Un proceso de modernización de la estructura productiva, especialmente agrícola, acompañado por un acelerado proceso de urbanización, cuyo resultado es la tendencia a concentrar grandes volúmenes de población y de mano de obra en centros urbanos y a exigir una mayor movilidad ocupacional.

b) Un notable incremento de los niveles educativos de la población, especialmente femenina, como exigencia de la movilización señalada, lo cual abre a la mujer nuevos campos de actividad laboral y contribuye, en los centros urbanos, a cambios

importantes de comportamiento frente al trabajo femenino fuera del hogar.

c) Inducidos en parte por los dos elementos anteriores, se presentan cambios en las relaciones familiares, coadyuvados por el desarrollo sistemático y generalizado de la planificación de la natalidad. A mediados de los años 60, se acentúa el cambio de los valores sobre el papel de la mujer desde el punto de vista económico y laboral, considerado secundario hasta el momento, especialmente en lo que se refiere al sustento económico de la familia. A finales de la década de los 60 el propio Estado reconoce la participación creciente de la mujer en la vida productiva y la necesidad de tomar medidas que apoyen y faciliten esta participación y protejan a la mujer trabajadora.

d) Como efecto conjugado de los anteriores factores, crece la proporción de mujeres que asumen el papel de jefes de hogar[2] o que aportan los ingresos principales a través de su actividad laboral.

e) Otro factor importante que influye, especialmente durante los años de crisis y recesión económica, es la imposibilidad cada vez mayor de los estratos de población medios y bajos para subsistir sin el aporte económico de varios miembros del hogar, lo cual induce a una participación creciente de jóvenes y mujeres en el mercado laboral.

Los efectos de la vinculación de las mujeres al trabajo remunerado configuran una situación a veces conflictiva: por una parte, muchos varones se oponen a que sus mujeres trabajen fuera del hogar, aunque ello reporte ingresos para el mismo; otros se "desentienden" de la responsabilidad de aportar para el sustento de la familia; por otra, las mujeres trabajan jornadas más largas por su doble papel en el empleo y en el hogar; disponen de menos tiempo que antes para sus familias, por lo cual tienen que cargar con la "culpa" generada en la falsa idea de que los hijos son sólo responsabilidad de la madre.

Durante los últimos años las mujeres han ido progresivamente asumiendo un tercer rol social: el de su participación comunitaria. Han buscado mediante la organización de la comunidad solucionar crisis de servicios sociales y de vivienda para sus

familias. Este rol opera en cierta forma como una extensión de su rol doméstico, en tanto se proyecta desde asociaciones de vecinos. Muchas de estas organizaciones tienen, además del componente comunitario, el de generación de ingresos.

Un estudio de Londoño y Jaramillo (1993) en Antioquia, encontró que de las 668 organizaciones femeninas identificadas, el 27.4% buscan enfrentar la pobreza. De estos, 105 grupos tienen proyectos económicos, de los cuales la mayoría pertenecen al renglón de las confecciones; luego sigue la producción artesanal, la panadería y la producción avícola.

En síntesis, el ejercicio por parte de las mujeres del triple rol social -reproductivo, productivo y comunitario- en un contexto de crisis económica y subvaloración de la mujer, requiere de estrategias políticas, educativas y económicas orientadas a fortalecer su autoestima y a capacitarlas para la lucha por sus reivindicaciones y participar con todas sus capacidades en el desarrollo social del país. Así podrá entonces cantar el Candombé de las mujeres negras del Uruguay, que dice así:

Quiero ahora en mi cantar
decir lo que siento
lo que yo puedo lograr.
Por la mañana trabajo,
de tarde cuido el hogar
y cuando llega la noche
yo me voy a candombear.
Por eso quiero que entiendan
que yo quiero la igualdad
y no vivir marginada
dentro de la sociedad.

II. LA CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO: UNA OPCIÓN PARA LAS MUJERES

El incremento cuantitativo de la participación de las mujeres en la educación es señalado como uno de los factores que ha facilitado su participación en el mercado de trabajo.

De hecho, la tasa de analfabetismo femenino en Colombia decreció entre 1980 y 1991 de un 15 a un 11%[3] y su participación en la escolaridad primaria aumentó entre los 70 y los 80 del 35 al 76% (Patiño, Caicedo y Ranjel, 1988).

Como se señalaba antes, un poco más del 50% de las mujeres ocupadas trabaja en el sector informal, en actividades que no requieren mayor calificación. Mejorar sus condiciones laborales a través de la capacitación puede ser una opción, ya que dadas las condiciones actuales de la educación formal, ésta no constituye una alternativa para las mujeres de los sectores populares.

En términos conceptuales, la educación formal a nivel de escuela primaria y secundaria, no forma adecuadamente para el tipo de trabajo fortalecedor que requieren las mujeres.

En primer lugar, la educación formal tradicional establece ciertas dicotomías que restringen sus posibilidades formativas. Ellas son: la oposición entre conocimiento y acción, entre teoría y práctica y entre aprendizaje y autoaprendizaje (Vielle, 1989). Y, en segundo lugar, los programas actuales de educación formal contribuyen a la socialización de la mujer en la secundariedad, mediante una pedagogía oculta.

La dicotomía entre conocimiento y acción se expresa en el sistema escolar a través de los procesos de transmisión de información (enseñanza) que siempre son previos al desarrollo de habilidades operativas. Esto supone que el conocer no es una modalidad del actuar humano y que "toda acción certera debe ser precedida de un conocimiento adecuado, como si el conocimiento no se pudiese dar en la acción" (Vielle, 1989).

En la dicotomía teoría y práctica, las escuelas se sesgan hacia lo teórico, lo cual se expresa en el predominio de las asignaturas destinadas a impartir conocimientos y en la escasez de experiencias prácticas.

La dicotomía entre aprendizaje y autoaprendizaje se expresa en el requerimiento del maestro como mediador de los aprendizajes y la poca valoración que se le da a la experiencia de los alumnos. No se reconoce que, en el fondo, todo aprendizaje es autoaprendizaje y que otros agentes sociales, diferentes al maestro, pueden también enseñar.

El manejo de estas dicotomías sirve en un enfoque educativo tradicional para diferenciar educación y capacitación así:

EDUCACIÓN FORMAL	*CAPACITACIÓN*
Énfasis en el conocimiento	Énfasis en la acción
Énfasis en la teoría	Énfasis en la práctica
Énfasis en el aprendizaje por la enseñanza	Énfasis en el autoaprendizaje

En este contexto, parecería más apropiada la capacitación para el trabajo que la educación formal para el trabajo. Sin embargo, si entendemos por trabajo "el esfuerzo organizado necesario para la realización de cualquier actividad humana de transformación" (Vielle, 1989), no basta la práctica, la acción y el autoaprendizaje para alcanzar una adecuada formación para el trabajo. De hecho, es necesario develar esas falsas dicotomías y proponer que la educación se constituya en un proceso formativo que busque la transformación de los educadores, a través de un trabajo pedagógico, que integre conocimiento y acción, teoría y práctica, enseñanza-aprendizaje y autoaprendizaje.

El proceso formativo y transformador implica, como lo plantea Vielle:

- Adquisición de conocimientos.
- Desarrollo de hábitos, patrones de comportamiento y actitudes.
- Transmisión y consolidación de valores.
- Desarrollo de aptitudes, destrezas y habilidades.
- Desarrollo intelectual, físico, etc., elementos que contribuyen a una adecuada formación para el trabajo.

Los actuales programas escolares distan mucho de poder lograr esos procesos formativos de transformación personal. Un análisis de los modelos pedagógicos que animan los programas formales de educación y los de la educación no formal, característicos de los eventos de capacitación, permite seleccionar las opciones estratégicas más adecuadas para las mujeres de los sectores populares.

Un modelo pedagógico se caracteriza por la flexibilidad de los procesos de selección y organización de los contenidos, los procesos de enseñanza, la relación pedagógica entre maestros y alumnos, los criterios y procesos de evaluación, las relaciones de la institución con la comunidad, los procesos y criterios de acreditación, y los procesos y normas que regulan las relaciones internas en la institución educativa. Esta flexibilidad puede operar alrededor de un eje integrado por el contexto sociocultural y los sujetos del proceso educativo. En consecuencia, un modelo pedagógico flexible es sensible a los requerimientos del contexto y de los participantes (sus formas de acceder al conocimiento, sus ritmos de aprendizaje, sus intereses y necesidades, etcétera).

En el contexto colombiano, el sistema educativo formal es más rígido que los programas de educación no formal de capacitación. De hecho, la definición legal de la educación no formal precisa su flexibilidad en contenidos, secuencias y ritmos de enseñanza aprendizaje, y determina que ella no conduce a títulos, aunque se puede certificar la complexión de cursos.

La tendencia actual de las reformas al sistema educativo formal se orienta a garantizar la mayor flexibilidad de su modelo pedagógico, mientras que la tendencia de algunos programas de capacitación, en su búsqueda de mayor aceptación social, es a formalizar o rigidizar su modelo pedagógico. Pero estas tendencias son aún débiles.

Los programas de capacitación flexibles parecen ser la mejor opción de formación para el trabajo de las mujeres de los sectores populares, dada su situación. El desempeño de su triple rol social exige flexibilidad en los horarios, secuencias y ritmos de sus procesos de formación, que pueden ser más fácilmente garantizados en programas de capacitación que en los programas actuales de la educación formal.

Por otra parte, la flexibilidad en los contenidos de los programas de capacitación permite que se incluyan experiencias formativas orientadas a fortalecer la autoestima de las mujeres y a reconocer sus condiciones sociales para participar en acciones reivindicatorias; además, permite la oferta de una gran diversidad de opciones de preparación para el trabajo y en el trabajo, en diferentes campos laborales, pues es un hecho que la vincula-

126

ción de las mujeres pobres al trabajo remunerado es discontinua y fragmanetada, de acuerdo con su ciclo vital, su estatus civil y el número de hijos que debe atender (León, 1985). Ellas generalmente se retiran del trabajo remunerado, o lo atienden con dedicación parcial, cuando sus hijos están pequeños, y al regresar al mercado laboral requieren de cursos de capacitación para actualizarse o explorar su vinculación a nuevos oficios.

Es necesario que los programas de capacitación para o en el trabajo, no sólo se dediquen al entrenamiento de habilidades técnicas, sino que incluyan la formación de valores, actitudes y hábitos que contribuyan a ubicar a las mujeres en una cultura del trabajo con un código ético que las asuma como sujetos en los procesos de producción.

La formación para el trabajo implica las siguientes condiciones que pueden tomarse en cuenta en los programas de capacitación:

a) Adquisición de habilidades y destrezas específicas; aptitudes para realizar el trabajo. Disposición positiva e intencional hacia la realización del trabajo: actitudes y motivaciones.

b) Obtención de información o de conocimientos relativos a:

- Las propiedades y características del objeto o del medio por transformar.
- La capacidad y el potencial del sujeto transformador (conocimiento evaluativo de sus propias habilidades).
- El proceso mismo de transformación por efectuar y sus fases.
- Los procedimientos, métodos y técnicas para llevar a cabo el proceso.
- Los medios o instrumentos a utilizar en el proceso.

c) Manejo del proceso: la adquisición de conocimientos no es suficiente. Para efectuar correctamente el proceso, es necesaria la práctica -la experiencia se adquiere mediante la realización del proceso de transformación en forma repetida y en condiciones reales- (Vielle, 1989).

La capacitación, así concebida, puede convertirse en un potente instrumento tanto para el fortalecimiento personal y desarrollo de las mujeres, como para los procesos de transformación social.

III. LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO CON MUJERES

Las mujeres pobres que buscan capacitación para el trabajo pueden tener las siguientes opciones en Colombia:

- Programas de capacitación en educación no formal
- Programas del SENA
- Programas de capacitación de entidades religiosas
- Programas de capacitación de entidades estatales: servicio de salud, ICBF, Ministerio de Agricultura, etcétera.
- Programas de promoción de la mujer adelantados por ONG de desarrollo y fundaciones (Carvajal en Cali y Fabricato en Medellín, por ejemplo).

De estos programas de capacitación, sólo aquellos adelantados por ONG de mujeres y algunos del Ministerio de Agricultura para mujeres campesinas incorporan un componente educativo de reflexión sobre la problemática de género.

Una revisión de los programas de educación no formal, disponibles para hombres y mujeres, anunciados en el Directorio Telefónico de Cali, permite clasificarlos en los siguientes campos de trabajo:

- Conducción de vehículos
- Auxiliares de enfermería y odontología
- Peluquería y cosmetología
- Comercio y secretariado
- Corte, confección y costura
- Culinaria

- Dibujo y publicidad
- Diseño floral
- Electrónica
- Fotografía
- Diseño de modas
- Mecánica automotriz

Los programas de capacitación del SENA con mayor población femenina son los que se desarrollan en el campo de la preparación y procesamiento de alimentos, hotelería y turismo, confecciones, comercio y secretariado. El SENA ha desarrollado programas especiales de capacitación de mujeres como el de Microempresarias de Cartagena, asociado a UNICEF y FES.

Los programas de entidades religiosas son fundamentalmente asistenciales; sin embargo, el estudio de Londoño y Jaramillo (1993) sobre organizaciones de mujeres de Antioquia, señala que algunas de estas entidades, como la Sociedad de San Vicente de Paul ofrecen cursos de capacitación en artes y oficios "típicamente femeninos". Otras organizaciones religiosas, en particular, trabajan en programas de "rehabilitación de prostitutas", de madres solteras, "adolescentes en riesgo" y reclusas de las cárceles.

Entre las entidades estatales que ofrecen cursos de capacitación para mujeres se destacan los servicios seccionales de salud, con cursos para auxiliares en salud, de nutrición y promoción de la salud; el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) que capacita a las madres comunitarias para el manejo de las guarderías infantiles; el Ministerio de Agricultura y el Instituto Colombiano de Agricultura (ICA) que ofrecen algunas capacitaciones en tecnología agropecuaria para las campesinas; el Instituto Colombiano de Cultura (COLCULTURA) que ofrece cursos para la producción de artesanías; y el Ministerio de Educación, a través de su División de Educación de Adultos, que ofrece cursos para el mejoramiento de los hogares y algunas actividades de generación de ingresos por parte de las mujeres, utilizando las metodologías de los Equipos de Educación Fundamental (EFAS).

Los programas de capacitación para el trabajo de ONG y Asociaciones Femeninas, si bien en su mayoría tratan de responder a las demandas de las mismas mujeres que generalmente se relacionan con "oficios femeninos", tienen espacios de reflexión sobre la condición de la mujer.

En términos generales, los procesos de capacitación de las entidades señaladas tienen como características específicas: el énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas para la realización de procesos; el carácter operativo, más que especulativo, de los procesos de enseñanza-aprendizaje; el sesgo hacia la adquisición de la técnica para realizar el trabajo, y su orientación práctica al ejercicio del trabajo. La formación ética para el trabajo tiene un espacio limitado en los programas de capacitación; sin embargo, este tipo de formación se transmite a través del "modelaje" que ejercen los instructores y de las prácticas de taller.

Un componente que no prevalece en todos los programas de capacitación para el trabajo es el de la gestión empresarial de los procesos de producción y comercialización. Y sólo muy pocos programas de capacitación se relacionan con el mundo laboral para abrirle espacios de trabajo remunerado a sus alumnos.

IV. LINEAS DE ACCIÓN PARA POTENCIAR A LAS MUJERES DE SECTORES POPULARES

Las siguientes líneas de acción para potenciar el desarrollo personal y la capacidad productiva de las mujeres en el contexto de una propuesta de sociedad más democrática, se derivan de algunos estudios de carácter nacional e internacional y de experiencias de trabajo con mujeres.

130

Acciones orientadas a impulsar el desarrollo de una cultura democrática no sexista:

1. Impulsar reformas en el sistema educativo formal, que incluyan espacios para el análisis de la problemática de género con niños y niñas, develen el currículo y la pedagogía ocultas que contribuyen a socializar a las niñas en la secundariedad y a los niños en el machismo, e incluyan en sus procesos educativos la formación para el trabajo a nivel de conocimientos, prácticas, actitudes, habilidades, destrezas y valores éticos.

2. Impulsar la participación de alumnos, maestros y padres de familia en los procesos instruccionales y regulativos de la escuela, para flexibilizar su modelo pedagógico.

3. Capacitar a los maestros para que orienten los procesos de transformación personal de sus alumnos en un contexto de igualdad de oportunidades de los sexos.

4. Diseñar programas de orientación vocacional en las escuelas que eliminen las connotaciones de trabajos y oficios femeninos y masculinos.

5. Promover en los medios de comunicación el tratamiento respetuoso de las mujeres y la proyección de imágenes positivas de la mujer en espacios de trabajo tradicionalmente masculinos.

6. Impulsar la aprobación de leyes de carácter político, laboral y social que apoyen el mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres.

7. Apoyar y consolidar redes de apoyo a las funciones tradicionales de la mujer, promoviendo la socialización de las tareas domésticas a través del establecimiento de guarderías infantiles, lavanderías y cocinas comunitarias, etcétera.

8. Promover el desarrollo de tecnologías apropiadas para las mujeres, tanto para el desempeño de tareas domésticas como para la producción agrícola, industrial, minera, de servicios, etcétera.

9. Promover eventos de capacitación de las familias para la convivencia y la redistribución del trabajo doméstico.

Acciones orientadas a promover el fortalecimiento personal de las mujeres y su capacitación para el trabajo remunerado

1. Desarrollar eventos educativos, artísticos y recreativos que permitan a las mujeres: reconocer su contribución al desarrollo social, científico y tecnológico; luchar contra sus propios temores y sentimientos de inferioridad; asumir el control de su propio cuerpo; adquirir confianza en sí mismas; reconocer sus derechos y conocer entidades de apoyo a sus actividades.
2. Diseñar, apoyar y consolidar estrategias para que las mujeres adquieran independencia económica y puedan manejar eficientemente recursos para la producción e inversión.
3. Capacitar a las mujeres en asuntos laborales y jurídicos que les permita adelantar demandas y reclamos cuando sus derechos son vulnerados.
4. Incorporar a las mujeres en los procesos de planeación para el desarrollo de sus comunidades y para la ejecución de proyectos productivos.
5. Promover la creación de proyectos productivos asociativos de mujeres.
6. Desarrollar programas de capacitación para el trabajo con mujeres, en los cuales se integren los procesos formativos con las prácticas técnicas, con la organización comunitaria, con la administración y gestión de los procesos productivos, con posibilidades de crédito y de empleo o autoempleo.

Acciones desde las empresas e instituciones de apoyo y servicio al desarrollo productivo

1. Convocar explícitamente a hombres y mujeres para la provisión de cargos y empleos.
2. Crear condiciones para la vinculación de la mujer al empleo, como diversos tipos de jornadas laborales y apoyar servicios de guarderías infantiles.

132

3. Revisar procedimientos, trámites y requisitos para el empleo y el crédito para facilitar los beneficios a las mujeres.
4. Apoyar la realización de trabajos remunerados en el hogar.

Todas estas acciones pueden contribuir a la apertura de espacios en el sector educativo y en el sector laboral, para el fortalecimiento personal y la autorrealización de las mujeres de los sectores populares, bajo las condiciones siguientes:

- Que los programas educativos (formales y no formales) promuevan la expresión intelectual, artística y recreativa de las mujeres, su participación activa en los procesos pedagógicos, la reflexión sobre su condición sociocultural y su vinculación con el mundo del trabajo y el desarrollo comunitario.
- Que su vinculación al mundo laboral le genere autonomía económica y le permita ser creativa, pensarse y recrearse.

Solamente así podrá hacerse realidad el siguiente pensamiento de Nafis Sadik (1990), Directora del Fondo de las Naciones Unidas para la Población:

> Apoyar con recursos el desarrollo de la mujer es de importancia vital para lograr el desarrollo social y económico. El papel y condición de la mujer es quizá el único factor que influencia el desarrollo de una comunidad o nación en todos sus aspectos. Sin embargo, gran parte del trabajo y contribución de la mujer permanecen ignorados y no se les brinda apoyo. La mujer está en el corazón del desarrollo, tanto en la familia como en la comunidad [...]

NOTAS

1) Gabriela Castellanos en su libro *¿Por qué somos el segundo sexo?* (1991), hace un interesante análisis sobre las diversas explicaciones acerca de la inferioridad de la mujer.

2/ Bonilla (1991) reporta que en Colombia el 20% de los hogares de las áreas urbanas tienen jefatura femenina, y el 18% en las áreas rurales. Rico (1985) señala que estas jefes mujeres están sin compañero en un 90% de los casos y tienen en promedio 41 años de edad.

3/ Datos proporcionados por la Dirección General de Educación de Adultos del Ministerio de Educación Nacional ❖❖

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONILLA, Elsy, "La mujer latinoamericana en los 90: recurso determinante del crecimiento con equidad", Quito, 1991, Mimeo.

CASTELLANOS, Gabriela, *¿Por qué somos el Segundo Sexo?*, Cali, Univalle, 1991.

LEÓN, Magdalena, "La medición del trabajo femenino en América Latina: problemas teóricos y metodológicos", en: *Mujer y familia en Colombia*, Bogotá, P&J Editores, 1985.

LONDOÑO, Argelia y JARAMILLO, Gloria, "Diagnóstico del estado de las organizaciones y proyectos de mujeres en Antioquia", Medellín, Universidad de Antioquia, 1993.

LUGO, Carmen, "Machismo y violencia", en: Nueva Sociedad, No. 78, Caracas, 1985.

PATIÑO, Carlos A., et al., *Pobreza y desarrollo en Colombia*, UNICEF, Bogotá, 1988.

ROCHA, Lola, et al. "Mujer, crisis económica y políticas de ajuste", en: *El Ajuste Invisible*, Bogotá, UNICEF, 1989.

SADIK, Nafis, "Invirtiendo en la mujer", en: *Ahora sopla un viento nuevo*, FNUAP, 1990.

VIELLE, Jean P., "Educación y Trabajo. Apuntes para un Marco Conceptual", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Pátzcuaro, CREFAL, 1989.

154

TRAYECTORIA DE UN EQUIPO DE EVALUACIÓN EDUCACIONAL EN LA BÚSQUEDA DE INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN CON EL TRABAJO*

José Luiz Pieroni Rodrigues
*Léa Despresbiteris***

I. CONTEXTUALIZANDO EL AMBIENTE

Este artículo no comienza con "Erase una vez..." pero cuenta una historia: la de la trayectoria del Núcleo de Evaluación Educacional, de la División de Planes y Programas del Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial, SENAI, Departamento Regional de São Paulo.

La historia narra los episodios relevantes vividos por un grupo de evaluadores desde el momento en que fue constituido como equipo, de 1983, hasta mediados de 1993. Tales acontecimientos hablan sobre los cambios conceptuales del área de evaluación e incluyen los del propio contexto donde el equipo se desenvuelve, o sea, de una formación profesional de nuevos trabajadores para el sector industrial.

El SENAI es una entidad privada, organizada y administrada por la Confederación Nacional de la Industria; está estructura-

* *Traducción del portugués por. Fabricio Balhen Martín.*

** *Técnicos del Núcleo de Evaluación Educacional, División de Currículos y Programas, SENAI/SP.*

do en órganos normativos y administrativos: los normativos son el Consejo Nacional, con jurisdicción en todo el país, y los Consejos Regionales, con jurisdicción en las bases territoriales concernientes a la función de definir políticas y directrices para la administración del sistema.

Los órganos administrativos comprenden un departamento nacional y 27 departamentos regionales. Cada departamento regional es responsable de la operación de sus unidades de formación profesional y su articulación con los servicios de entrenamiento de empresas, siempre con base en directrices y normas prestablecidas.

EL Departamento Regional del Estado de Sao Paulo cuenta actualmente con una red de 49 centros de formación profesional, 6 centros de entrenamiento, 48 unidades móviles y 8 unidades de formación mantenidas por las empresas.

Sus principales cursos son:

Aprendizaje Industrial. Destinado a jóvenes entre 14 y 18 años que buscan en el SENAI una formación básica y una manera de complementación de estudios, equivalente a las cuatro últimas series del primer grado del sistema formal de enseñanza.

Habilitación Profesional. Dirigido a jóvenes que hayan concluido el primer grado, les permite obtener la formación correspondiente al nivel de segundo grado del sistema formal.

Calificación Profesional. Destinado principalmente a los adultos ya comprometidos en la fuerza laboral, deseosos de perfeccionar sus conocimientos técnicos, y a personas que desean ingresar a la fuerza de trabajo y necesitan de una formación específica.

Entrenamiento. Destinado a trabajadores adultos, de programas operacionales y otros, por ejemplo, a gerentes, supervisores, microempresarios, que desean enriquecer su formación técnica.

En lo que se refiere a la evaluación del SENAI/SP se actúa básicamente en dos dimensiones: una evaluación dentro del sistema y otra dentro del programa.

La evaluación dentro del sistema tiene la finalidad de verificar la relación entre los programas de formación profesional de-

sarrollados por la Institución y las demandas del mercado de trabajo.

Esa dimensión de evaluación, bajo la responsabilidad de un grupo de gestión que asesora a la alta dirección para las macrodecisiones, busca respuestas a preguntas como:

- ¿Las ocupaciones impartidas en los programas promovidos por el SENAI/SP están de acuerdo con las demandas del mercado de trabajo?
- ¿El volumen de profesionales formados por el SENAI/SP atiende a la demanda de mercado?
- ¿El profesional preparado por el SENAI/SP presenta el perfil deseado por las industrias?

La evaluación dentro del programa analiza el de Formación Profesional en sus múltiples aspectos: objetivos, metodologías, formas de evaluación del aprendizaje y otras variables que intervienen. El punto principal de esa evaluación es un currículo propuesto por la Institución, entendido aquí como todas las actividades escolares y extraescolares previstas para el desenvolvimiento del alumno.

Esta última dimensión se profundizará en el análisis que sigue, una vez que se han definido las acciones del equipo al que se refiere nuestra historia.

II. INICIO DEL RECORRIDO

Al iniciar su trabajo, el equipo se encaminó prioritariamente a la mejora de procedimientos técnicos del proceso evaluativo: tests de aprendizaje, pruebas de selección y validación de materias. Puede decirse que el objetivo principal del grupo en aquel momento era mejorar un proceso de verificación del aprendizaje. "verificar" era un concepto bastante estrecho para un equipo de evaluación. El término, según Luckesi (1990) proviene etimológicamente del latín *verum facere* y significa "hacer realmente". Tal proceso se configura por la observación, experimentación,

análisis y síntesis de los datos que delimitan el objeto o acto con el cual se está trabajando en la investigación.

Se pensó que la idea de que la evaluación debería ir más allá de simplemente verificar y asumir el importante papel de evaluar, o sea, de proveer bases para que un equipo escolar pudiese mejorar sus juicios sobre el desempeño de los alumnos, lo cual hizo tomar la decisión de desarrollar un proyecto de reformulación de la metodología de evaluación del aprendizaje del SENAI/SP.

A partir de allí, el equipo adoptó una línea de trabajo más amplia, donde se destacaban las siguientes propuestas:

1. Evaluar y orientar para mejorar

En ese sentido, la mayor preocupación es la evaluación como un proceso de enseñanza-aprendizaje; como un suministro de información para la mejoría de objetivos, contenidos, estrategias didácticas, instrumentos y criterios de evaluación, y de las formas de análisis de los resultados.

2. Evaluar no es simplemente atribuir una nota

En su función de orientación, la evaluación evita transformar el proceso evaluativo en sinónimo de atribución de notas. La asociación limitada del acto de evaluar utilizando este procedimiento conduce, frecuentemente, a reducir la evaluación a mera actividad de elaboración de instrumentos de medida y a obtener resultados fidedignos a fin de clasificar a los alumnos con poco margen de error; esto aparta a la evaluación de su esencia que es orientar para mejorar el propio aprendizaje.

3. El proceso evaluativo debe ser pensado de forma integrada entre evaluadores y equipos escolares

La evaluación, como parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje, debe ser pensada por técnicos especialistas y elementos

directamente relacionados a él (incluidos los propios alumnos) de modo que todos se sientan responsables de los resultados de evaluación y, principalmente, de las modificaciones que fueran necesarias, después de un análisis del proceso enseñanza-aprendizaje.

Con base en esas premisas, se inició en el SENAI/SP la reformulación del sistema de evaluación del aprendizaje en las escuelas y se adoptó una terminología de trabajo que integró a técnicos de Administración Central con los elementos directamente ligados al proceso enseñanza-aprendizaje: directores de escuela, coordinadores pedagógicos, docentes (de las disciplinas de educación general y de formación especial) y alumnos.

Implícitas en esa metodología estaban las ideas de participación, descentralización y autonomía, lo que daría al trabajo la necesidad de establecer directrices generales para ser operativos de acuerdo con las peculiaridades de cada escuela.

Realmente, el trabajo propicia una reflexión sobre los aspectos técnicos incluidos en el proceso evaluativo y, principalmente, da inicio a una discusión sobre el papel de la evaluación del aprendizaje en el contexto de formación profesional.

Un proyecto de reformulación del sistema de evaluación fue desarrollado con los siguientes pasos: *a)* Investigación exploratoria con todos los componentes de la escuela para el diagnóstico de problemas en el área de planeamiento de la enseñanza y evaluación del aprendizaje. *b)* Elaboración de directrices de planeamiento y evaluación junto a representantes de la escuela. *c)* Aplicación experimental de las directrices en diez centros de formación profesional. *d)* Evaluación de aplicación experimental. e) Reformulación de las directrices. *f)* Implantación de las directrices en toda la red de escuelas del SENAI/SP[3]. *g)* Evaluación de todo el trabajo desarrollado.

Muchos fueron los obstáculos en esa trayectoria. Entre otros, pueden citarse: falta de tiempo de los docentes para planear y evaluar la enseñanza, necesidad de capacitación en los aspectos técnicos, dificultad de integración con otros equipos responsables de la enseñanza, necesidad de los evaluadores de trabajar con las múltiples variables que surgieron en las discusiones y acuerdos del cotidiano trabajo escolar.

Algunos de esos problemas fueron minimizados con el tiempo, otros aún persisten. En un balance general puede decirse que un logro extraordinario fue percibir que al trabajar con la evaluación del aprendizaje es necesario capacitarse en aspectos conceptuales más amplios, de allí una nueva fase de trabajo: la ampliación de las relaciones evaluación-currículo.

III. UNA EVALUACIÓN EN CAMINO

Paralelamente a ese proyecto, los evaluadores continuaban en busca de mejorar el proceso de selección de los alumnos y de los procedimientos y técnicas de evaluación. Eran evaluados, igualmente, los sistemas de enseñanza que estaban siendo experimentados por la Institución: enseñanza individualizada y enseñanza vespertina (horario diferente al normal de las escuelas).

La premisa para todos los proyectos era la definición de directrices conjuntas (evaluadores, técnicos y equipo escolar) y desarrollo de las acciones como cambio de informaciones constantes sobre los resultados pretendidos.

En realidad, se evaluaban dos finalidades: formativa (del proceso) y sumativa (al final de las acciones). La primera, para redefinir objetivos, estrategias, formas de análisis, entre otros, y la segunda, para ofrecer bases en las decisiones de instalación o reformulación de las acciones.

En las directrices establecidas destacaban continuamente algunas relaciones importantes como las siguientes:

a) Necesidad de considerar la evaluación en su relación directa con el planeamiento en los niveles: educacional, curricular y de aprendizaje.

De esa manera, el planeamiento de la enseñanza y evaluación del aprendizaje debían ser considerados como partes de un proceso mayor, de acuerdo con una filosofía de educación claramente definida por la institución (planeamiento educacional) y en consonancia con las directrices curriculares de cada área y disciplina educativa.

b) Importancia de tener como base para toda acción evaluativa, objetivos y criterios exhaustivamente discutidos para los diversos componentes de los equipos escolares, en el sentido de mantener la armonía de procedimientos y al mismo tiempo respetar los diferentes contextos.

c) Necesidad de velar por el análisis del proceso como un todo, o sea, buscar el esclarecimiento de las concepciones mayores de la Institución, en términos del perfil deseado del trabajador: conocimientos, habilidades y actitudes necesarias, objetivos, contenidos y acciones.

d) Enfasis en el planeamiento de enseñanza para la evaluación del aprendizaje, de manera que se respalden acciones que mejoren el currículo, aún mas allá, para revisar las propias directrices educacionales de la Institución.

En esa dimensión más amplia del trabajo, otras vertientes se abrían. Una de ellas, extremadamente importante, fue el estudio del currículo desde el punto de vista del alumno. Se entendía (y se entiende aún) que los alumnos, como agentes de evaluación, podrían ofrecer datos para una percepción muy particular de los recursos pedagógicos utilizados en su formación. Complementado con ayuda de otras fuentes, podría ser diseñando un cuadro de evaluación más global y más útil.

Además de eso, se procuraba mostrar que los resultados del desempeño de los alumnos son importantes aunque deben ser complementados por otros datos que se manifiestan en otros mecanismos, propios del escolar en su vida cotidiana.

Con la evaluación del currículo sobre la perspectiva de los alumnos creció la preocupación por las cualidades de la evaluación, ya explicada con la operacionalización de las directrices de la evaluación del aprendizaje en las escuelas de la red SENAI/SP.

Dos principios de investigación, observación y análisis cualitativo de información, se incorporaron definitivamente a las metodologías de investigación más cuantitativa ya desarrollada por el equipo, e hicieron surgir un nuevo perfil profesional de los propios evaluadores.

IV. EL DESAFÍO DEL EQUIPO DE EVALUACIÓN: ANALIZAR LA RELACIÓN EDUCACIÓN-TRABAJO

La relación calidad-cantidad en el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje provocó en los evaluadores la necesidad de ampliar sus conocimientos considerando que la evaluación que efectuaban estaba contextualizada en la formación de futuros trabajadores de la industria.

Nuevos paradigmas económicos concurrentes a la implantación de nuevas tecnologías y nuevas formas de organización del trabajo industrial originaban ese cambio.

El nuevo perfil del evaluador apuntó a la necesidad de comprender la cualidad en la formación del trabajador como algo que va más allá de la simple adquisición de destrezas para operar máquinas e instrumentos, buscando el desarrollo de habilidades más complejas: levantamiento de hipótesis, transferencia de aprendizaje, comunicación objetiva y resolución de problemas.

La formación profesional es entendida como sinónimo de educación. Significa abarcar no solamente la dimensión de la competencia técnica, sino también las competencias sociales (habilidades de comunicación, relaciones humanas, capacidad de trabajar en grupo) que una agencia de formación profesional debe promover.

Desde ese punto de vista, se puede percibir más claramente el papel de un equipo de evaluación: subsidiar el análisis de los resultados y participar en la explicación de los indicadores educacionales de calidad.

La evaluación no sólo atañe al desempeño de los alumnos, constituye un elemento importante junto al proceso de enseñanza-aprendizaje, capacita coordinadores pedagógicos y docentes, y examina objetivos, contenidos, criterios y formas de evaluación, junto a los diversos órganos ligados con la enseñanza para la integración del planeamiento, implantación y evaluación de sus proyectos educacionales.

La evaluación pasa, metodológicamente, a unir calidad y cantidad, pues la educación tiene que ver con cantidad: número de

142

alumnos formados, número de alumnos con desempeño esperado, índices de reprobación, de matrícula etc.; aunque también tiene que ver con el contenido cualitativo de que se compone: calidad del desempeño, de los procesos y de la capacitación efectuada.

Descripciones y cifras deben apoyar decisiones para mejorar la calidad, activar a la reflexión y la acción, auxiliar a la evaluación de procesos, pues de ellos depende la calidad de los productos, los indicadores concretos y objetivos que se busca alcanzar.

Al desarrollar un proyecto de evaluación del aprendizaje es preciso considerar el contexto donde está comprendido: las directrices educacionales que lo componen y los conceptos a que esas directrices conducen. El SENAI considera la formación profesional sobre la óptica de la educación y debe necesariamente encarar la calificación como algo adicional a la simple adquisición de destrezas para operar máquinas e instrumentos, buscando el desarrollo de habilidades más complejas: levantamiento de hipótesis, transferencia de aprendizaje, comunicación objetiva, resolución de problemas, entre otras.

En esta misma línea, se puede decir que si se exige más del futuro trabajador, más se exigirá del docente que lo forma: actualización profesional, dedicación al trabajo, adopción de principios que valoren al alumno, en fin, un verdadero educador.

Evidentemente, esos requisitos están ligados a características personales, y más todavía a las condiciones de trabajo ofrecidas: puesto según su carrera, salario compatible, oportunidades de capacitación, por ejemplo.

V. EL DESAFÍO ACTUAL: IMPLANTAR UN SISTEMA DE EVALUACIÓN QUE CONTRIBUYA A MEJORAR LA CALIDAD EDUCACIONAL

Una ampliación del concepto de evaluación, mediante el estudio de procedimientos técnicos del análisis holístico del currículo,

exige aún más de un equipo que se ocupe exclusivamente de la evaluación y de enfrentar las exigencias del programa con calidad y productividad dentro de la Institución.

En ese sentido, una modificación importante fue otorgar una denominación propia al concepto de equipo que en ella prevalece. Evaluación "del aprendizaje" se transformó en evaluación "educacional". ¿Por qué educacional? Para reforzar la idea de que la evaluación no debe atenerse exclusivamente a la medida, a la verificación de los desempeños, sino ir más allá, ofreciendo juicios de valor sobre los resultados obtenidos.

No debe tampoco limitarse al proceso específico de docencia en las aulas sino abarcar el currículo como un todo, provocando la explicación de conceptos, que en la formación profesional son de vital importancia para el análisis de los resultados del desempeño de los alumnos y para la toma de decisiones sobre acciones para mejorar varios factores del currículo como el desempeño docente, adecuación de estrategias de enseñanza, materiales institucionales, equipamientos, entre otros.

Un proceso evaluativo completo podría ser estructurado de la siguiente manera:

1. Mejor calidad del proceso de selección escolar

La historia del equipo permitió concluir que un análisis sobre la calidad comienza con el proceso de selección de los alumnos. Los estudios realizados por el Núcleo de Evaluación Educacional del SENAI/SP están intentando responder a una cuestión básica: ¿los candidatos mejor calificados son los mejores profesionales? En otras palabras, estudios como ese tienen la finalidad de investigar el sistema de selección escolar desarrollado e implantado por el Núcleo permiten preveer con seguridad el desempeño futuro de los candidatos.

2. Un mejor proceso de enseñanza

Se incluyen en esa dimensión todos los estudios sobre el currículo, nuevos conceptos de aprendizaje, nuevos sistemas de enseñanza, nuevas exigencias de formación docente.

Se parte de la presunción de que la calidad final se obtiene por la del proceso que redefine objetivos, que cuestiona las estrategias de acción, que capacita mejor a los profesionales responsables de las actividades, que reformula, inclusive, las propias formas de evaluación.

3. Mejor calidad educacional

Está directamente relacionada a las múltiples variables del proceso enseñanza-aprendizaje, como lo enfoca el SENAI.

La evaluación en sí no puede modificar todos los aspectos, principalmente los que exigen definiciones a nivel político-institucional, aunque puede auxiliar en decisiones sobre gestión de la enseñanza.

Por tanto, es fundamental instaurar un programa continuo de evaluación, lo que para Vianna (1985) presupone:

- La elaboración de instrumentos que posibiliten recoger informaciones precisas y válidas para el sistema.
- La aplicación sistemática de esos instrumentos de medida.
- Un procedimiento rápido y efectivo de análisis de los datos.
- La divulgación inmediata de los datos de evaluación para todo el sistema.
- El registro sistemático y actualizado de los datos.

VI. CONSIDERACIONES FINALES

Se espera que esta historia pueda haber mostrado una evaluación de conceptos y del desarrollo de un equipo de educadores.

A manera de síntesis, sería importante resaltar algunas premisas que se presentan para el grupo en el momento presente:

1. Al desarrollarse un proyecto de evaluación del aprendizaje, en un contexto de formación profesional-educacional, es preciso velar por los procedimientos metodológicos de esa evaluación e insistir constantemente en el análisis continuo de la propuesta pedagógica del sistema como un todo. Más que eso, cabe señalar que para dirigir la propuesta una vez que se determinen las estrategias de enseñanza, se requieren los criterios de evaluación del desempeño de los alumnos.

Si la propuesta tiene como objetivo la formación-educación como habilidades a desarrollar serán transformadas para aprender a hacer bien una tarea y resolver problemas, es decir, desarrollar la capacidad de:

- Construcción de estructuras del pensamiento hipotético-deductivo.
- Alcanzar raciocinios abstractos.
- Desarrollo de actitudes de independencia, autonomía e iniciativa.

2. Al desarrollar un proyecto de evaluación del aprendizaje, el evaluador asume un papel más amplio, no basta saber medir desempeños y dominar técnicas estadísticas, se requiere tener nociones generales sobre tópicos importantes de educación y formación profesional a través de los tiempos, así como de los cambios que procedan en el concepto de calidad del trabajador.

Con la evaluación se obtiene la firme convicción de que no se trata solamente de medir los resultados sino de investigar el sentido, los valores, la finalidad que se observa, o sea, de interrogar a la pedagogía a la luz de la sociología, de modo dialéctico, y observar lo social para de ahí extender implicaciones educativas (Carré, 1992).

3. En términos más amplios, la experiencia de ese Núcleo de Evaluación Educacional indica que las instituciones de formación profesional que deseen implantar programas de calidad educacional deben velar por:

a) La formación de sus alumnos y formadores en las áreas de competencia técnica, pedagógica y a nivel humano.

La competencia técnica es adquirida a través del estudio minucioso y sistemático de la especialidad profesional; abarca los acontecimientos teóricos necesarios para el ejercicio de la profesión y la capacidad de aplicar esos conocimientos en términos prácticos. Actualmente, los conocimientos adquiridos durante los estudios no son suficientes para mantenerse a la altura de los cambios técnicos y sociopolíticos. El aprendizaje resulta obsoleto rápidamente. En los países en vías de desarrollo, como es el caso de Brasil, el problema se agrava por la coexistencia entre tecnologías tradicionales y modernas. Los cambios comienzan a acelerarse desde la propia organización de la producción.

La competencia pedagógica tiene dos dimensiones: por un lado, la comprensión de tareas y funciones que el docente debe asumir, por el otro, las habilidades para transmitir los contenidos didácticos que incluyen una visión amplia del proceso educacional, es decir, nociones de historia, ciencias políticas y filosofía.

La competencia a nivel humano se refiere al comportamiento del docente frente al alumno. No sólo con una actitud democrática, dialógica, sino con la seguridad de un profesional que ama su profesión, condición propia del "ethos" de la misma.

b) La búsqueda de hacer del alumno un ser autónomo, capaz de resolver problemas.

Si la idea es la de formar un profesional autónomo, las instituciones que se dedican a ello requieren preguntarse: ¿cómo organizar la enseñanza mezclando tareas que son repetitivas, por naturaleza, con los contenidos que promuevan la participación activa del alumno en la construcción de su conocimiento?

c) El esfuerzo de hacer productivos los resultados obtenidos en evaluaciones e investigaciones. Desde este punto de vista, los informes de evaluación no deben ser productos finales, sino presentar contenidos para comprender reflexiones sobre los diversos aspectos educacionales.

La historia, por ser proceso, no termina aquí. Nuevos acontecimientos ocurrirán. Lo que se quiere es registrar la evolución del equipo, en términos conceptuales, en el área de la evaluación

educacional. Otras facetas podrían ser abordadas ahora, tal vez relatar las alegrías del grupo, sus inquietudes, las barreras enfrentadas, las idas y venidas, en fin una historia más subjetiva, la que ciertamente sería muy importante para un análisis de todo ese proceso; pero esto queda para otra vez...

148

MUJERES Y ALFABETIZACIÓN, UNA HISTORIA EN CONSTRUCCIÓN*

Ana María Méndez Puga

Agradeciendo el diálogo:
Para las mujeres, hombres y niños
de Agua Blanca, El Tren, Cuanajo y Estación de Ajuno.

Este documento plantea algunas reflexiones en torno a la acción de las mujeres -en función del vínculo con el trabajo y la vida cotidiana- para generar ambientes alfabetizadores, alfabetizarse y alfabetizar a otros. Los casos que se presentan y los comentarios son producto del trabajo realizado en cuatro comunidades rurales del estado de Michoacán, México.

I. BREVE INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

Entre los grupos con tasas de analfabetismo más elevadas[1], se encuentran las mujeres -sobre todo en países de Asia y Africa- de las zonas más pobres: rurales, suburbanas e indígenas. Su condición desfavorable en lo relativo al nivel educativo tiene efectos acumulativos. El analfabetismo dificulta o imposibilita tareas, como las de realizar gestiones ante instituciones públicas o ayudar a los hijos en las tareas escolares. También complica la participación en organizaciones comunitarias de gobierno o en las

* *Las reflexiones de este documento se dieron gracias a la posibilidad de interacción con un gran número de personas de cuatro comunidades rurales; a partir del Proyecto para generar una Propuesta de Alfabetización que actualmente se desarrolla en el CREFAL y de las actividades realizadas en el Proyecto para una Alfabetización Integral, coordinado por la Dra. Emilia Ferreiro, de 1990 a 1993.*

asociaciones de padres de familia, igualmente dificulta su acceso al trabajo remunerado, optando por la alternativa de las labores domésticas o de actividades de carga como ayudante de los hombres en trabajos pesados.

En la década pasada se señalaba la importancia de la incorporación de las mujeres en procesos de alfabetización, sobre todo en términos de un logro de género y también por la posibilidad de contar con un espacio para sí mismas, cuestionándose y renovándose al poder incorporarse a una actividad diferente.

La condición de no alfabetizada genera efectos acumulativos, en tanto que al ser responsable de la crianza, la mujer se ve obligada a determinar, propiciar o negar el acceso al sistema de escritura y con ello a la conformación de ciertas actitudes importantes para participar en un proceso escolar.

Es posible encontrar evidencias que señalan la importancia de que las mujeres manejen los valores y significados de su cultura y hayan tenido acceso a la alfabetización y a algunos de los contenidos de la escuela, para que puedan desarrollar acciones de crianza más fructíferas.[2] Lograr que las madres o futuras madres tengan acceso y sean usuarias de la lengua escrita posibilitará sin duda alguna, aunque sea mínimamente, que se interesen por acercar a sus hijos a ésta y que contribuyan también a la construcción de un ambiente alfabetizador más propicio para las nuevas generaciones.

II. LOS CAMBIOS NECESARIOS

De lo anterior se desprende la necesidad de reflexionar en torno a aquello que realizan las mujeres en sus comunidades, para alfabetizarse y propiciar que otros lo hagan, estas acciones se analizan a la luz de concepciones que plantean visiones renovadas en torno a la alfabetización.

En este fin de siglo han cambiado muchas situaciones, respecto a las que prevalecían en la década pasada: indudablemente, algunos países subdesarrollados han entrado en un proceso

150

de modernización -no deja de cuestionarse hasta qué punto puede ser considerado un desarrollo real, en la medida que no tiene ficia a todos- a costa de posponer el desarrollo de las poblaciones más pobres, influyendo por lo tanto en la modificación de las condiciones de vida en comunidades enteras; ante la falta de tierras donde trabajar, por la condición de sobreexplotación de la tierra, de los bosques y selvas y también por la falta de recursos para generar alternativas.

En ese proceso, los grupos que más afectados se han visto son las mujeres -y los niños-, por el aumento de sus jornadas de trabajo en busca de alternativas para sobrevivir, y porque han tenido que asumir roles distintos, -no sólo las no alfabetizadas, sino también aquellas que tuvieron oportunidad de aprender a leer y escribir, de concluir la escuela primaria y la secundaria- cuestionando y replanteando valores y formas de relación que continuaban siendo válidas, por ejemplo: la dependencia económica de las mujeres casadas, respecto del esposo, es cuestionada por Rafaela, mujer indígena separada de su esposo por motivos de trabajo:

> [...] él está fuera porque tiene que buscarle, antes había monte y algo salía de la madera; ahora no tenemos nada; anda por ahí de comerciante; a veces me manda; luego tarda y yo ni modo de quedarme sólo esperando; ya no vale eso de que uno tiene que comer de lo que animan ellos; ya todos tenemos que buscarle. Hasta los chiquillos [...]

Expresa también que ella ya no enseñará a sus nietas y nietos como antes:

> [...] de qué sirve que se quede uno en la casa, ya no sólo hay que arrimar la leña... yo sí le acepto a ella [nuera] que quiera hacer algo... mire la nieta, a ella le tocará vivir otra cosa, pero que no quede por uno, le voy a decir harto que aproveche la escuela, que un día algo le va a servir, a lo mejor puede hacer otra cosa, no que uno, sólo bordar y ya ve, es mucho trabajo y poca paga.

Doña Rafaela se está alfabetizando apoyada por su nuera a través de los programas del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y busca alternativas que le reditúen beneficios económicos para su familia a través de la cría y venta de animales domésticos, de la venta de comida, del bordado y venta de productos artesanales, y así como ella, existen muchas mujeres en su comunidad y en otras similares. Mujeres que no pueden acceder al trabajo remunerado con seguridad social debido a su condición de analfabetas y por las cargas de trabajo determinadas por el rol de madres o por tener que asumir totalmente el mantenimiento del hogar.

La vida, las necesidades y el diálogo cotidiano van modificando los significados y valores de su cultura e, igualmente, replanteando el orden social establecido, en tanto que éste se produce y sostiene por la actividad humana (Berger y Luckman, 1968:77), este proceso es mucho más significativo en tanto se viven relaciones con otra cultura que por momentos puede ser avasallante y reductiva de la propia; pero por otros, puede ser enriquecedora y aportar elementos nuevos en ese proceso de relación intercultural, en el que ambas culturas se modifican.

III. EL AMBIENTE ALFABETIZADOR

Es importante reflexionar en torno al proceso de alfabetización en tanto que no sólo se da por las actividades que el adulto realiza con el apoyo del alfabetizador, sino que también influyen las interacciones con los actos de lectura y escritura y los materiales escritos a los que tiene acceso.

Es posible observar en las comunidades rurales ambientes poco alfabetizadores: letreros anunciando bebidas, productos envasados, nombres de calles, nombres de escuelas, anuncios de eventos, libros de texto que usan los niños y adolescentes, niños que realizan las tareas escolares, actas de nacimiento, cartillas de vacunación, actas de asambleas, facturas, recibos y algunos otros más específicos, pero escasos, como los actos de

[illegible]. Todo lo anterior es percibido por los adultos y asimilado de diferentes maneras de acuerdo a interacciones anteriores y a los elementos que manejan del sistema de escritura, tanto los que son llamados convencionales periféricos -como es el poder hacer las letras-, y los que están más vinculados a la comprensión del sistema de escritura como representación del lenguaje (Ferreiro, 1988).

Es así como las mujeres y los hombres se van alfabetizando, a través de procesos convencionales y de otras actividades que posibilita la vida cotidiana. Es entonces necesario repensar estos procesos y posibilitar la construcción de ambientes más propicios y generar, por lo tanto, alternativas de alfabetización que permitan a los adultos asumir la lengua escrita como un objeto social y, por ende, como algo importante y necesario, de manera que se pueda incorporar más fácilmente a su cultura.

Ante alternativas que consideran interesantes, las mujeres aceptan el reto y se cuestionan, tal es el caso de doña Leticia que sin acudir a un grupo de alfabetización, ni recibir la asesoría específica, comenzó a repetir los ejercicios que sus hijos hacían en la escuela -que conforman ese ambiente alfabetizador-, a solicitar tareas a los hijos mayores. En las primeras entrevistas asumía con cierta pena su condición de no alfabetizada.

> [...] [illegible] [...]

Y no aceptaba escribir algo o mostrar su cuaderno, posteriormente pedía ejercicios "para copiar y hacer planas", su posición respecto a cómo debían enseñarle partía de lo que veía que sus hijos hacían. El primer ejercicio con otro enfoque fue la escritura de una receta, evidentemente no tuvo como producto final una escritura convencional; sin embargo, el logro fue tremendo al animarse a producir una escritura sin copiarla y teniendo que pensar cómo iba a escribir cada palabra.[3]

La segunda escritura fue una carta para su hijo que estaba en Estados Unidos, en las entrevistas fue asumiendo posiciones distintas, sobre todo de autoafirmación, al analizar sus logros como mujer a pesar de no poder leer y escribir y la necesidad de presionar más a sus hijos para que no faltaran a la escuela e hicieran sus tareas.

IV. LOS USOS DEL SISTEMA DE ESCRITURA

Otro caso igualmente interesante es el de doña C. quien leía y escribía convencionalmente, pero no creía que pudiera escribir cosas sin copiarlas, "inventar las palabras que uno va a escribir es lo difícil, copiar cualquiera lo hace", refiriéndose a todas aquellas actividades en las que se escribe sin un modelo, aquellas que van permitiendo volverse usuario del sistema de escritura y que han sido llamadas comúnmente actividades de post-alfabetización. Ella no trabaja en un sentido estricto del término, es decir, por todo lo que hacía cotidianamente no obtenía ninguna remuneración y veía siempre la necesidad de poder hacer algo para ayudar a su esposo, ya que la situación de asalariado en que se encontraba, no les permitía, en ocasiones, tener lo mínimo necesario para vivir, así que ella comenzó a buscar algunas opciones de cría de animales domésticos, fundamentalmente. Al dialogar en torno a su situación se le comentó que todo eso se podía escribir, le parecía difícil hacerlo, su primera producción fue oral, estaba muy molesta con el patrón de su esposo porque no les pagaba a tiempo y después de opinar al respecto, con una profunda tristeza, y coraje al mismo tiempo, dijo:

> *"...el patrón nació rico*
> *nosotros nacimos pobres,*
> *el quiere ser más rico -a costa de nosotros-*
> *nosotros no queremos ser más pobres..."*

Es sin lugar a dudas una construcción poética, cuando se le dijo lo que había producido inventando palabras, como ella decía, no lo creía, posteriormente lo escribió. Aquí se evidencia la

necesidad de sugerir otros usos de la lengua escrita, generando producciones que van más allá de la mera copia o de la producción sugerida a través de palabras o enunciados.

La misma doña C., al dialogar acerca de la relación de pareja y los hijos, comentaba sobre la necesidad de que las mujeres fueran productivas no sólo por el hecho de que ganaran dinero y ayudaran en casa, sino para que pudieran entender mejor a los hijos, "ellos ya no van a estar encerrados como uno, ya las cosas cambiaron" y por lo tanto darles una mejor crianza, con el argumento de que también, si no se casaban pronto, podrían aprender más al tener menos cargas de trabajo y que por eso era importante darles escuela o si no apoyarlos para que se interesaran por mejorar su situación y "acabar de criarse... aunque es difícil, si agarran novia o novio, de fuera, no lo ven tan seguido, pero si es de aquí todo es más difícil, están ahí como en espejo, se enamoran más fácil", al terminar la frase se le dijo lo hermoso de ella y que eso era también "inventar palabras" de manera que pudieran ser leídas y recordadas por otros, después la escribió, de la siguiente forma:

"Ver a diario al otro, es como estar en espejo
y es más fácil enamorarse"

La escritura de cartas también es un ejercicio interesante, doña M. junto con sus hijos habían generado dos fuentes de trabajo, un molino y una tienda, sus hijos emigraron buscando alternativas de trabajo que permitieran hacer más grandes los negocios, le escribían solicitándole información sobre la situación financiera y las necesidades, lo que implicaba organizar información numérica, realizar operaciones aritméticas e insertarlo todo en un texto. En esa actividad dos de sus hijas tenían la función de escribir, y doña M. la de dictar o sugerir lo que deberían escribirles. En algunos momentos había confusiones, debido a que no explicaban suficientemente a los hijos el estado financiero, lo que daba lugar a correcciones en cartas posteriores.

Al conocer a una persona ajena a la familia y con quien estableció correspondencia, se vio obligada a escribirle sin la ayuda de sus hijas, ya que el contenido de ese proceso comunicativo

155

no formaba parte del diálogo colectivo, eran aspectos más íntimos, de acuerdo a la relación establecida. Fue así como escribió sin la ayuda de sus hijas y comenzó a usar el sistema de escritura con diferentes formatos, debido a que había demandas específicas en las cartas: la escritura de una receta, comentarios de las noticias más importantes de la comunidad, comentarios sobre la vida cotidiana, trozos de las canciones de moda, etcétera.

V. EL VÍNCULO ESCUELA-COMUNIDAD

Un elemento importante de los procesos actuales en los que las mujeres están participando es a partir de los nexos que la escuela, a la que acuden los hijos, va generando. En las zonas rurales, son ellas -casi siempre- quienes se encargan del cuidado de la escuela, apoyan a los maestros en diversas actividades, llevan la contabilidad, guardan documentos, con lo que generan un vínculo escuela-comunidad que repercute en un proceso de resignificación de la escuela para las familias, y en la generación de actos de lectura y escritura o en una influencia muy positiva hacia los hijos, para que se interesen por aprender.

Este rol, antes casi siempre asumido por los hombres, se convierte en un elemento generador de relaciones con otras realidades, el maestro sigue siendo un interlocutor importante, quien además, lleva a las comunidades elementos novedosos de contextos poco conocidos a los que las mujeres se van vinculando, a partir de lo que escuchan y observan, cuestionando algunos aspectos y asumiendo otros como importantes.

Es significativo el caso de las pequeñas escuelas comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en las que se han planteado alternativas innovadoras para el aprendizaje de la lengua escrita en las que se asume ésta como un objeto de uso social, y por lo tanto las acciones alfabetizadoras tienen un enfoque más funcional, siendo una muy importante la elaboración de un Periódico Comunitario, en el que los padres tienen páginas para comunicarse con adultos de otras comuni-

dades, a través de cartas o de breves notas sobre hechos significativos de su comunidad; lo cual genera posibilidades alfabetizadoras, siendo las mujeres quienes más participan.

VI. LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS ASUMIDA COMO UN TRABAJO

No sólo las mujeres aprenden y posibilitan aprendizajes con su actitud y proceder cotidiano, también han asumido el rol específico de alfabetizadoras.

Al estudiar el porcentaje de alfabetizadores en tres comunidades -Pichátaro, Estación de Ajuno y Cuanajo-, se encontró que generalmente un 95% son mujeres, originarias de las mismas comunidades, y de este porcentaje 40% son casadas, lo que implica asumir un rol diferente, el de enseñante, -generalmente ha sido así en muchas sociedades, se observan actualmente altos porcentajes de profesoras-, que les va a permitir salir de los límites que la casa impone y también el acceso a recursos económicos que les son necesarios.

La Sra. I. opina que ella puede desempeñar esas funciones debido a que su esposo y familia lo permiten:

> Mi suegra me apoya, sin ella yo no podría salir, que a las juntas, que a ver a los adultos, que para revisar un rato los libros... el dinero que nos dan, aunque sea poco, sirve aquí a todos, hay veces que no hay trabajo para los hombres, o lo que ganan es tan poquito que si hay una enfermedad ya no alcanza y pues, casi hasta como de milagro, me llega el poquito dinero que me dan por ayudar a los adultos que no aprendieron en su juventud [...]

Ella no concluyó la secundaria y ha seguido aprendiendo con lo que le enseñan en las capacitaciones y con lo que va viendo en los libros o por lo que tiene que explicar a los adultos.

Es pues evidente que ante la necesidad de recursos y ante la posibilidad de ayudar a otros -que generalmente también son

mujeres- los valores con respecto a lo que debe ser la acción de las mujeres se modifica cotidianamente y en ese proceso aprenden y generan algunas situaciones para que otros aprendan.

Alfabetizarse no es sólo aprender a dibujar las letras, como hemos podido observar en este breve texto que recupera algunas experiencias con mujeres, alfabetizarse es aprender a decir su palabra, inventar palabras, usar la lengua escrita para decir cosas a otros, para ayudarlos y ayudarse a sí mismas. Lo que implica asumir el rol de aprendiz, de enseñante y de trabajador.

VII. ALFABETIZACIÓN, POSTALFABETIZACIÓN Y TRABAJO

Es común encontrar opiniones en torno a que la alfabetización por sí sola no tiene sentido para los adultos, que debe ser parte de un programa más amplio que retome sentidos y necesidades más profundos como es el del trabajo y la producción.

Sin embargo, al revisar el trabajo realizado por Schmelkes y colaboradores, en el que se analizan algunas experiencias en torno a postalfabetización y trabajo, se encontró:

> Aparece claramente el problema de la integración de las actividades de postalfabetización (lectoescritura y, muy notablemente, cálculo elemental) a las actividades prioritarias de los programas, pues éstos solamente están presentes en 12 de los programas analizados, y en muy pocos casos son considerados como prioritarios (Schmelkes, 1990: 57).

Es difícil lograr una vinculación real entre las actividades que tienen por objeto apoyar la postalfabetización y las actividades tendientes a mejorar la producción, lograr la vinculación es un reto importante.

Sería oportuno plantear una reflexión interesante:

Es probable que debido a la forma en que se concibe la lengua escrita surjan actividades poco interesantes y descontextualizadas de lo que implica el trabajo productivo y la vida

cotidiana de los adultos o jóvenes, en las que se consideren aspectos más instrumentales como mejorar la calidad gráfica de las producciones escritas pidiendo repeticiones o copias, o lograr cierta fluidez en la lectura, presentando pocas o ninguna actividad que puedan llevar a la comprensión cabal del sistema de escritura en tanto representación y que propicien usos reales del sistema de escritura, al apropiárselo.

Siendo este último aspecto el que debería prevalecer en una propuesta de alfabetización y postalfabetización, utilizando ciertas actividades que se relacionan con la actividad productiva y la vida cotidiana, por ejemplo, el nombre de cada participante y los nombres de los miembros de su familia, el nombre de su colonia y de su país, el llenado de recibos, de facturas, analizar las leyes del trabajo, los contratos, los convenios, el estudio de recetas médicas, de calendarios, planes de trabajo, reportes de avance.

VIII. LA URGENCIA DE PROPUESTAS INNOVADORAS

Es importante que las agencias de cooperación internacional, las instituciones y organismos que pueden desarrollar investigación, indaguen y experimenten propuestas, vayan al campo y propongan alternativas realmente innovadoras que partan de supuestos cuestionadores de los discursos dominantes sobre alfabetización. Asumiendo que la lengua escrita es un objeto de uso social y que no podremos lograr resultados si no permitimos que los adultos se apropien del objeto y se conviertan en usuarios, de acuerdo a su realidad cotidiana y de acuerdo a los retos que les presenta la vinculación con otras realidades.

NOTAS

1) Se estima que actualmente hay más de 960 millones de analfabetos, dos tercios de los cuales son mujeres. En algunas

zonas rurales de los países subdesarrollados, 7 de cada 10 adultos son analfabetos, y entre esa población, las más afectadas son las mujeres, quienes ocupan las dos terceras partes.

2/ Retomando los comentarios de Reimers (1980), en los que cita las conclusiones del *Development Report* hecho por el Banco Mundial, acerca de algunos estudios realizados acerca de la escolaridad de las madres y las relaciones con los hijos en el proceso de crianza. Aunque esto es relativo, ya que puede haber mujeres en condiciones de escolaridad muy pobres, pero con una posición muy clara respecto a lo que implica la crianza y con otra serie de conocimientos que les permiten desarrollarse como madres.

3/ De acuerdo con los niveles de conceptualización estudiados por Ferreiro (1982), doña A., tenía una hipótesis silábica, misma que fue cuestionada continuamente por sus hijos y por ella misma, hasta lograr replantearla al estar realizando escrituras.

BIBLIOGRAFÍA

BERGER, P. y LUCKMANN, T., 1968, *La construcción social de la realidad,* Amorrortu Editores, Argentina, 1991.

FERREIRO, Emilia, 1986, "La complejidad conceptual de la escritura", en: *Escritura y alfabetización,* Ediciones del Ermitaño, 1986.

———.1982, *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura,* México, 1983 (Cuadernos del DIE, No.10).

HIRSCHBERG, et al., 1990, *Analfabetismo o Gande Nao: estadísticas do alfabetismo no mundo, no brasil e no estado de Sao Paulo,* Apoio 4, Brasil, 1990, pp. 43 y 44.

MENDEZ, A., "Reporte de trabajo", México, 1993, Mimeo.

SCHMELKES, et al., 1990, *Postalfabetización y trabajo en América Latina,* OREALC-CREFAL, México, 1990.

LA CAPACITACIÓN COMO INICIATIVA EN EL MERCADO. ENTRE EL LUCRO Y LA ÉTICA

Luis Felipe Ulloa *

Las políticas internacionales y las tendencias de los modelos predominantes de la economía, gústenos o no, están llevando a que los servicios, antes parte de las responsabilidades estatales en países latinoamericanos, pasen a manos privadas:[1] teléfono, correos, salud, etc. ya no son exclusividad de los gobiernos.

Cuando los servicios estatales son insuficientes o de baja calidad, también las manos privadas entran a competir para subsanar vacíos. Se forman organizaciones que venden servicios, cuando empresas e instituciones, dadas sus características y ejes de trabajo, no pueden dedicar atención ni recursos para cubrir por sí mismas ciertas necesidades y no les queda más alternativa que comprarlos.

La capacitación no es una excepción: se está convirtiendo en otro servicio más por el que se paga... y mucho.

En Estados Unidos se ofrecen seminarios para enseñar a cualquier persona a "vender" su propio seminario, bajo el principio de que "si usted sabe algo que otros pagarían por saber, enséñelo" (Por supuesto, cobre por hacerlo... y pague por aprender a enseñarlo).[2]

Cada vez más organizaciones entran a ofrecer servicios de capacitación en los países latinoamericanos. Ya no son solamente compañías originarias de los países "industrializados" del Hemis-

* *M. Sc. Colombiano. Actualmente Asesor en Capacitación para el Instituto Nacional Técnico Forestal de Nicaragua (INTECFOR) como parte del Programa Sueco. Autor de varios libros, entre ellos:* Si va a escribir para campesinos, hágalo bien *y* Esas formas de comunicación que andan por ahí *(con Raúl Leis) de Editorial Guaymuras, Honduras.*

BEST COPY AVAILABLE

ferio Norte. Se forman empresas y grupos de consultores y consultas que ofrecen servicios de capacitación. Compañías que antes solamente vendían equipos ingresan en el negocio de "enseñar". Muchos(as) educadores populares están envueltos en conflictos interiores al enfrentarse a la necesidad de comer y al problema de cobrar lo justo cuando se les solicitan sus servicios. Nos encontramos con ONG nacionales cuyo eje de trabajo era otro (por ejemplo, la investigación), universidades e instituciones de educación media, gremios profesionales, grupos de técnicos desempleados y hasta simples conjuntos de amigos se introducen en el mercado, por diversas razones que van desde la necesidad de conseguir fondos para subsidiar sus otras tareas, hasta el simple afán de lucro.

Unos llegan con más experiencia y capacidad que otros. Hay quienes se aparecen sin ninguna base que permita suponer que pueden hacer un buen trabajo.

1. El juego del mercado no es un juego

Todo producto que entra en el mercado, adquiere un movimiento que depende de fenómenos como el de la oferta y la demanda. También hay regulaciones gubernamentales que tratan de que el mercado se ajuste a ciertos principios, existe la competencia, se dan intentos de dominar el mercado, fuertes intereses extranacionales pueden intervenir, hay productos buenos y productos deficientes, unos actores juegan "limpio" y otros no, etcétera. Y, por supuesto, hay organizaciones que quiebran y otras que se desarrollan.

2. Capacitación en tiempos de crisis

Los países industrializados llevan años enfrentando una crisis económica sin precedentes. "Downsizing" llaman en inglés a lo

que en nuestros países es "mandar al desempleo", "dejar en la calle", "compactar" o "cesantear". La diferencia es que unos términos definen el fenómeno a partir de las empresas: "Downsizing" es algo así como reducir el tamaño de las empresas. Otros preferimos bautizar el fenómeno desde el lado de los empleados y trabajadores.

En Estados Unidos -el país industrializado de referencia más cercano- las publicaciones especializadas en desarrollo de los recursos humanos discuten el efecto que tal situación puede causar en la capacitación y los capacitadores. La idea general es que llegó la hora de cambiar. Recuérdese que en 1991-1993, los Estados Unidos se encontraban en el peor momento de pobreza de sus últimas tres décadas. Los ideales y valores anteriores de los capacitadores están tambaléandose, las empresas miden mucho más cada centavo que invierten, ya no se trata de capacitar para buscar satisfacción en el trabajo y mejorar las oportunidades profesionales dentro de la empresa, ni de asegurar "lealtad" del empleado. Es difícil planificar cursos fijos por períodos de un año.[3]

¡Qué curioso! Se parece a la situación que en América Latina se vive por años, sólo que por haber estado tanto tiempo en crisis a veces no vemos las similitudes.

Y nuestra vida cotidiana tiene otros elementos que hacen más compleja la existencia.

3. La situación

No importa el origen de las demandas de capacitación, la calidad y la eficiencia que se ofrezca ha de elevarse, pensando en los capacitandos, en el país mismo y, claro, en una competencia creciente, pero también en el entorno económico mundial, dada su influencia en las decisiones locales.

Los donantes internacionales que apoyaban proyectos en América Latina ya son menos, y más cuidadosos: quieren resultados. Los prestamistas internacionales se cuidan de dar dinero

cuando ya no está tan estancada su circulación en el mundo, como lo estuvo en los años 70, y cuando nuestros países están prácticamente imposibilitados de pagar la deuda externa acumulada. Aparece un nuevo interés internacional en los países de Europa del Este, y pasan a primer plano internacional nuevas situaciones de conflicto que desplazan la atención que pudo estar antes sobre América Latina.

Muchos países de Europa y los Estados Unidos tienen problemas internos crecientes. Si los políticos centran su atención en lo que pasa fuera de las fronteras, su electorado los puede castigar. Tanto los donantes como la opinión pública europea ya no prestan gran atención a América Latina. Africa, por ejemplo, atrae la preocupación de los europeos, no tanto por los africanos, sino por los europeos mismos, pues se quieren detener las migraciones. Sólo casos tan dramáticos como las hambrunas estimulan la conciencia del continente y entonces la población sí acepta que se dirijan fondos hacia esos países... por algún tiempo. Los Estados Unidos están interesados en su relación con México, entre otras cosas, porque desde allí llegan millones de migrantes y con ellos se acentúan problemas internos.

En pocas palabras, ya no hay tanto dinero para el "desarrollo" y, como dice Valderrama (1993: 2-8), es más estricto el cuidado por parte de los donantes en "evaluar la eficiencia, el impacto y los resultados de los proyectos". Por otra parte, del paternalismo se está pasando a la "negociación" en la que cada parte defiende sus intereses y en la que "va tomando más importancia la relación vía comercio y mercado".

Eso no nos favorece mucho por ahora, las ayudas paternalistas y solidarias dejaron en ciertos países un gran vicio, lo que Gorostiaga (1993: 7) llama "la cultura económica de la ayuda" y lo que otros mencionan como la "mentalidad mendicante". Por otra parte, si los "proyectos de desarrollo" tienen problemas de financiamiento y de sobrevivencia, también lo tienen las empresas medianas y pequeñas porque se están abriendo las fronteras a la importación libre,[4] porque el estímulo a exportaciones no tradicionales sólo da cabida a un porcentaje pequeño de empresas y trabajadores, etcétera.

La capacitación podía ser hace años un lujo, un estímulo, un favor o un desperdicio; pero dentro del marco que nos rodea, no queda sino mirar cada vez con más realismo su papel en los procesos. Los dirigentes necesitarán balancear más la capacitación como posible solución a problemas, frente a otras posibles soluciones, y entonces decidir.

Ken Blanchard (1993: 1)[5] explicaba que si en los años 70 y 80 los programas de capacitación se evaluaban a partir de la actitud y sentimientos de los participantes, en los 90 ese ya es un lujo irrepetible. La capacitación hoy debe estar ligada al mejoramiento del desempeño y/o a resolver problemas organizacionales de manera clara. Por eso los capacitadores invierten más tiempo preparando y dando seguimiento a la capacitación, que en la propia ejecución. De lo contrario, cuando vengan los próximos recortes presupuestales, la capacitación será uno de los primeros renglones afectados... y los capacitadores estarán en la calle vendiendo lotería o cambiando dólares.

Los capacitadores pues, tienen aquí un primer desafío: presentar sus propuestas ligadas a los objetivos de las organizaciones, con una dirección tal que se logren resultados relevantes y visibles.

4. La necesidad de capacitación existe

> La fuerza de trabajo entrenada ganará a largo plazo las ventajas competitivas [...] Hoy la batalla es por la sobrevivencia y el dominio económicos, y las armas más poderosas en este nuevo campo de batalla mundial son la educación y la capacitación de nuestra fuerza de trabajo.

Esas son las apreciaciones de Harkins (1991: 26-29), director de un centro educativo de la Universidad de Boston, refiriéndose a los Estados Unidos, después de comparar el desempeño de esta nación con Japón, la Alemania unificada y la integración europea. Nuestros países están atrapados también en esa pe-

lea, sólo que el énfasis no es la sobrevivencia económica, sino la sobrevivencia a secas. Sin embargo, son válidas las apreciaciones sobre la educación y la capacitación.

La educación formal se queda atrás

El sistema escolar no está dando respuesta suficiente a las necesidades más urgentes de los países latinoamericanos. La deserción es muy alta, los contenidos y los métodos son motivo de fuertes debates.[6] En un trabajo anterior se decía que "la universidad es un conjunto de islas y tiende a ser -por su parte- una isla en el conjunto de la sociedad" en lo que se denominó el "síndrome de archipiélago" (Ulloa, 1987: 23-47). Hay dificultades fuertes en comprensión y hábitos de lectura en países pobres como Nicaragua, las habilidades de escritura y matemáticas son reducidas. La tecnología que llega, sin ser de punta, deja atrás a la sociedad en vez de ir con ella.

La capacitación aparece como una de las maneras de responder a tales deficiencias, si existen a la par políticas que equilibren la balanza de justicia social y promocionen la producción.

Los problemas de desempeño

Están presentes en las actividades laborales de nuestros países. Cuando la rotación de personal es alta, es necesario reentrenar continuamente. Todo empeora por la falta de carrera para los trabajadores en las organizaciones. Las deficiencias en las habilidades básicas que debían aprenderse en la escuela hacen difícil la captación de las instrucciones.

Hay otras causas y las situaciones de tensión afectan todas las actividades. La guerra ha enfermado a la sociedad. Las secuelas de la pobreza se ensañan para mantener la pobreza... en otro círculo vicioso.

Las organizaciones no pueden hacer de todo

Un buen número de empresas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, que están en período de crecimiento, carecen de las instalaciones, la organización, las personas y el tiempo necesario para dedicarse a planificar y ejecutar capacitaciones para su personal y/o usuarios de servicios, además de realizar su trabajo. Entonces demandan quien lo haga.

Problemas de calidad en la oferta

Ya se mencionó la diversidad de organizaciones y personas involucradas en la capacitación. Hay desde los que se meten en el "negocio" porque se quedaron desempleados, hasta los que por razones de decisión profesional están en ese trabajo. De allí que los niveles de calidad varían en un rango muy amplio. Los controles de estos servicios no son muy eficientes. Los usuarios, que en este caso son los "capacitandos" y sus organizaciones, están verdaderamente desprotegidos y faltos de información.

No solamente se ha generalizado la idea errónea de que quien sabe algo, de hecho sabe enseñarlo, sino que la improvisación se ha hecho reina de muchas actividades.

Si en los países pobres pretendemos mirar más adelante, más allá de mejorar el desempeño, más allá de los problemas organizacionales, las propuestas de capacitación han de sustentarse en principios y fundamentos de acción que se planteen a partir de los beneficios y de la ética... pero de ciertos beneficios y cierta ética, no de la primera que nos ofrezcan.

5. Un eje: la ética

> "El yerro de nuestras sociedades no es económico ni político, es moral" (Supelano, 1992: 59).

157

La ética es una parte de la filosofía que trata sobre la moral y las obligaciones del hombre, mientras que la moral es una ciencia que trata del bien en general, y de las acciones humanas en orden a su bondad o malicia.[7] Partimos por supuesto de un imperativo moral.

Estamos de acuerdo con la definición que asigna el diccionario al término. Capacitar puede significar "hacer a uno apto, habilitarlo para alguna cosa" (Real Academia Española, 1970: 250). Pero en nuestro medio esa habilidad, esa idoneidad que buscamos acoge y supera la necesidad de aprender a hacer una o más tareas.

El trabajo de los capacitadores y capacitadoras en nuestro medio se orienta sobre todo a estimular el crecimiento de las personas con las que se tienen experiencias conjuntas de enseñanza-aprendizaje para que ellos hagan sus mejores aportes al bienestar del resto de latinoamericanos y de la humanidad en general.

La capacitación pretende ser una ayuda para esas personas y organizaciones que trabajan buscando vías de desarrollo para y con la gente en las condiciones difíciles de los países pobres del Hemisferio Sur. Aquí donde hoy, por encima del deseo de aprender, está la necesidad de sobrevivir, pero en donde también si no se aprende, no se sobrevive.

El crecimiento no puede sino partir de lo que somos. De esa diversidad de culturas que nos dan su sello y nos hacen "nosotros". Esa realidad que obliga a pensar en la "relación positiva que hay entre cultura y desarrollo, entre tradición y cambio", tal como lo expresara Kleymeyer (1992: 22-31).

Ese crecimiento no es posible si no nos despojamos -a través de todos los medios, incluida la capacitación- de la mentalidad que nos ha dejado la "cultura económica de la ayuda" que mencionamos unos párrafos antes.

Ese crecimiento ha de estar acompañado de un repensar nuestra latinoamericanidad, reconocer que nuestra historia es diferente a la de los países "desarrollados" y por lo tanto saber que aunque nuestros presentes se entrecrucen, al igual que ocurrió con el pasado, el futuro que pretendamos construir es dife-

rente, es decir, que nuestro "Desarrollo" no es *ni puede ser* el mismo.

6. Los beneficios y la calidad

Todos buscamos la calidad, es cierto, también lo es que un curso de alta calidad atrae nuevos inscritos para el siguiente, porque la propaganda la hacen los mismos participantes, y un mal curso aleja el interés. Lamentablemente las dos afirmaciones presentan zonas grises.

Para organizaciones de capacitación con fines de lucro, la calidad se elevará hasta donde sea un esfuerzo eficiente para incrementarlo, no más allá, es como producir zapatos para la venta; llega un momento en que una mayor inversión no produce una mejor ganancia para los dueños de la fábrica y entonces no se justifica.

La capacitación, entendida desde la óptica de quienes buscan también el desarrollo de Latinoamérica, no puede asumirse exclusivamente como un negocio. Hablamos de beneficios, pero recuérdese que los beneficios de una capacitación no se restringen ni a la organización que la proporciona, ni a los capacitandos(as) individuales. Hay que considerar los que corresponden a los niveles de la sociedad y del país.

En esos términos, la calidad de los servicios de capacitación está muy ligada a los "beneficios" que proporcione para todos esos niveles. Y eso crea desventajas al competir con quienes no tienen ese mismo marco de referencia.

La otra zona gris aparece al observar el desigual acceso a los medios y a la sofisticación de los sistemas de propaganda. Quien tiene el recurso económico con su mayor cobertura, puede hacer creer, por ejemplo, que un mal curso fue aceptable o excelente, puede reducir el concepto de "beneficio" a términos de corto plazo o muy puntuales. Puede -en última instancia- tergiversar los efectos de los esfuerzos de la competencia.

7. A manera de "hasta pronto"

Planteamos la capacitación no solamente como un mecanismo para subsanar debilidades en la ejecución de tareas, sino también como otra manera de comenzar a interrogarnos a nosotros mismos, y para proceder a buscar las respuestas a nuestras propias preguntas. Una manera de contribuir a automodelarnos es a partir de lo que somos... aunque nos duela tener que deshacernos de ciertos disfraces que no nos sentaban bien. Es decir, que los conceptos "educación" y "capacitación" se nos traslapan, como le ocurre a todos los que pretenden aproximarse francamente con intención de ayudar a nuestra gente.[6]

Entonces "preparar una capacitación" no es solamente ordenar las cosas de tal manera que se obtengan unos objetivos psicomotores o cognitivos... y misión cumplida. Hay de por medio interrogantes éticos y principios de acción.

NOTAS

1) No incluyo en la generalización a la República de Cuba.

2) Al respecto véase "USA, California/Orange Country", en: *Saddleback College Community Education*, Los Angeles, California, USA, Fall, 1992, p.13, (Mission Viejo, Ca.).

3) Recomendamos leer artículos como: "Downsizing is bringin out the best-and worts- in trainers", en: *Training Director`s Forum, Newsletter*. Vol. 9, No.9, Septiembre, 1993, pp.1-3, Minneapolis, USA, Lakewood Publications.

4) La reducción de impuestos de importación es una de las tendencias de los años 90 en los países de América Latina, dentro de las políticas de los organismos financieros internacionales.

5) K. Blanchard es cofundador y directivo de una de las empresas de capacitación y consultoría para administradores más

170

importantes de Estados Unidos, la Blanchard Training and Development (BTD), con sede en Escondido, California.

6) El problema no es sólo nuestro. Debates en el mismo sentido ocurren con los sistemas educativos en países industrializados como Estados Unidos.

7) Definiciones tomadas casi literalmente del *Diccionario de la Lengua Española*, de la Real Academia Española (Decimonovena edición), 1970. pp. 591 y 894, respectivamente.

8) Al respecto véase United Nations Development Program. Education Development Center. Education and Training in the 1990s. New York, UNDP (Policy Discussion Paper), 1989, p.11.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCHARD, Ken, Measurement a Trend in 90s Management Training, en: *Global Focus*, BTD International, Vol.1, Fall, 1993.

GOROSTIAGA, Xavier, "Desarrollar nuevo esquema de negociación", *Diario Barricada*, Nicaragua, octubre 10 de 1993, p.7.

HARKINS, Philip, "The Changing Role of Corporate Training and Development", en: *Training Magazine Supplement*, Enero de 1991, pp. 26-29.

KLEYMEYER, Charles, "Cultural Energy & Grassroots Development", en: *Grassroots Development*, Vol.16, No.1, 1992, Arlington, Virginia, USA, Inter-American Foundation, pp.22-31.

SUPELANO, V. Alberto, "La otra modernidad", en: *Coyuntura Agropecuaria*, SantaFé de Bogotá, Centro de Estudios Agrícolas y Ganaderos (CEGA), Vol.9, No.2, 1992, p.59.

ULLOA, Luis Felipe, "La universidad: reina de la educación formal, esclava del hambre", en: *Revista Tareas*, No. 65, enero-mayo, 1987, Panamá, Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA), pp. 23-47.

VALDERRAMA, Mariano, "Nuevas perspectivas en la cooperación internacional con América Latina", en: *La Carta*. Santiago de Chile, julio-agosto, 1993, Año 15, No. 150, pp. 2 y 8.

EDUCACIÓN Y DESARROLLO*

Enrique Luengo

El presente trabajo tiene el propósito de expresar algunas ideas y reflexiones en torno a la estrecha y extensamente discutida relación entre la educación y el desarrollo.

El escrito se compone de tres partes. En primer término nos referiremos a la idea de progreso, íntimamente vinculada al concepto de desarrollo, y puntualizaremos algunas de sus premisas básicas. A partir de ahí, nos preguntaremos sobre la oferta que el progreso ofrece para América Latina, sobre las macrotendencias que parecen dibujar los próximos 50 años de nuestra Región dentro del contexto mundial. Con estos antecedentes, llegaremos al apartado final, cuestionándonos sobre cuál deberá ser el papel de la educación en el panorama que a nosotros nos ha tocado vivir como latinoamericanos y, específicamente, como mexicanos.

1. La idea de progreso

La idea de progreso es una vieja idea occidental con 2 500 años de existencia. Esta idea señala básicamente que la humanidad ha avanzado en el pasado a partir de una situación inicial de primitivismo o barbarie, y que seguirá avanzando en el futuro. En el fondo da como un hecho que el tiempo fluye de manera unilineal. El progreso como síntesis del pasado y como potencia del futuro.

Según Robert Nisbet, en su libro *La Historia de la idea de Progreso* (1981),[1] el progreso ha tenido dos grandes interpreta-

* *Conferencia sustentada el 20 de mayo de 1994 en el CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México.*

ciones a lo largo de la historia de occidente. En una de sus versiones, es entendido como un lento y gradual perfeccionamiento del saber en general; de los diversos conocimientos técnicos, artísticos o científicos, y de las diversas respuestas con las que el hombre ha enfrentado los problemas de la naturaleza o del esfuerzo de vivir en sociedad. Hay una diversidad de pensadores y filósofos que desde distintas disciplinas han manifestado esta misma visión del progreso: San Agustín, Saint Simon, Herbert Spencer o Karl Marx, para citar sólo algunos ejemplos. Según todos ellos, el carácter mismo del conocimiento consiste en avanzar, mejorar y perfeccionarse.

Una segunda interpretación del progreso, que ha estado presente en la historia de occidente, se centra, fundamentalmente, en la situación moral o espiritual del hombre en la tierra: en su felicidad, en su capacidad para liberarse de los tormentos de la naturaleza y de la sociedad, y en la búsqueda de la serenidad y tranquilidad de la humanidad. En esta visión el objetivo del progreso, el criterio de avance, es la consecución en la tierra de estas virtudes morales o espirituales. El propósito final es el perfeccionamiento, cada vez mayor, de la naturaleza humana. Así, por ejemplo, en los siglos XVIII y XIX, el criterio mensurable del progreso venía dado por el grado de libertad de cada pueblo: Turgot, Condorcet, Kant, J. S. Mill y Adam Smith, entre otros.

Hay quienes han creído o creen que estas dos interpretaciones del progreso están en relación inversa. Si bien esta es una idea que ha tenido pocos adeptos, el mito de Pandora ilustra esta supuesta relación negativa. Los dioses le habían ordenado no abrir la caja que podría traer las desgracias; pero la curiosidad fue mayor que la prohibición, y al abrir Pandora la caja, hicieron su aparición las epidemias, las enfermedades, la muerte y el hambre. Otro ejemplo de esta creencia, lo encontramos en el gran historiador Arnold J. Toynbee quien compartía la creencia de que a mayor avance tecnológico, mayor decadencia moral en las sociedades.

También, en torno a la idea de progreso, ha habido pensadores, en la época clásica y cristiana, por ejemplo, convencidos de que hubo a principios de los tiempos una edad de oro seguida

de una degeneración. Pero existieron, de igual manera, griegos, romanos, cristianos y filósofos de la época moderna que creían lo contrario.

Las diversas versiones coexistentes en torno a la idea de progreso, de las que hemos hecho referencia, se explican, en gran parte, por la evidente dificultad que existe para verificar o confrontar empíricamente tan disímiles y contradictorias tesis. La idea de progreso pertenece más al campo de la filosofía de la historia que al de las ciencias empíricas. Puede afirmarse, desde luego, que el arte de la medicina o la guerra han avanzado. Por ejemplo, que la penicilina es más efectiva que las sanguijuelas para cierto tipo de enfermedades virales, o bien que la artillería moderna es más efectiva para lograr sus objetivos que una ballesta o catapulta. Sin embargo, las cosas se complican, aun en estos ejemplos, cuando nos preguntamos por los efectos globales de tales innovaciones, por sus consecuencias ambientales, sociales, morales, demográficas, etc., de su aplicación.

Además, la dificultad de la contrastación empírica del progreso se torna más complicada y polémica cuando tratamos de referir o vincular el concepto de progreso a ideas como la de "humanidad" o "civilización". Aquí no estaríamos incluyendo solamente el avance de la medicina o de la tecnología bélica sino una serie de avances o logros múltiples de la sociedad y de sus innumerables efectos.

A pesar de la dificultad de verificar empíricamente el progreso, han existido muchos filósofos y hombres de ciencia que han defendido la posibilidad y realidad del progreso. Ninguno de ellos creyó que su fe en el progreso necesitara una prueba empírica. Para ellos, el progreso era un axioma o dogma, que las masas fueron convirtiendo en su religión universal, hasta hace algunas décadas (Moller-Arnack, 1975).

Han existido siempre escépticos e incrédulos del progreso: Tocqueville, Nietzche, Weber, Schopenhauer, Sorel, Spengler son algunos de sus más destacados representantes. Fueron siempre minorías opositoras que se enfrentaban a la mayoría de los pensadores de la historia occidental.

Por otra parte, la creencia en el progreso no siempre ha producido un impulso de la sociedad hacia adelante. Por ejemplo, detrás del poder político-militar absoluto de los totalitarismos del siglo XX, o del racismo que floreció a finales del siglo XIX o principios del XX, hay una filosofía que habla del progreso inexorable que estaba determinado por la raza, nación o partido. No obstante, las críticas a la idea de progreso, la dificultad de su medición empírica, y a pesar de que el progreso no siempre nos ha conducido hacia adelante, se puede afirmar que la idea de progreso ha contribuido en occidente a fomentar en diversos campos del conocimiento y el acontecer humano, a alimentar la esperanza y la fe en el hombre, a confiar en la humanidad y los individuos, y a hacer posible el cambio y mejora del mundo.

2. Dudas en torno al progreso

Actualmente, todo hace pensar que la fe occidental en el progreso, se va marchitando rápidamente a finales del siglo XX. Los motivos de esta pérdida de fe son varios: las guerras mundiales en nuestro siglo, la aparición de totalitarismos, las depresiones económicas, los múltiples conflictos político-militares, la erosión de las premisas intelectuales y espirituales en las que se apoyaba la idea de progreso, etc. No afirmamos que la fe en ella ha desaparecido, sino más bien sostenemos que el escepticismo ya no es patrimonio de una minoría de intelectuales.

Las premisas básicas del progreso no han desaparecido pero sí han sido socabadas por la duda. Estas premisas son: *a)* la fe en el valor del pasado; *b)* la convicción que la civilización de occidente es noble y superior a las otras; *c)* la aceptación del crecimiento económico y adelantos tecnológicos; *d)* la fe en la razón y el conocimiento científico, y *e)* la fe en el valor inefable de la vida en el universo (Nisbet: 438).

Hemos preferido hablar de la idea de progreso porque los conceptos de evolución, desarrollo y progreso fueron empleados sin ninguna diferencia en los siglos XVIII y XIX (por ejemplo: Tylor,

Spencer, Darwin, Lyell en geología). El concepto de desarrollo ha sido tradicionalmente más utilizado en economía y en educación, con diferentes connotaciones ideológicas y de planeación. Sin embargo, lo común es identificar a la educación como un instrumento o proceso para el desarrollo, en su función productora de profesionales y técnicos en relación con las demandas socioeconómicas de un país. Concebir de esta manera la educación es olvidarse de que ésta es una institución formal, dirigida a la capacitación inmediata de habilidades y destrezas cognitivas del ser humano, no sólo entendiéndolo como agente de producción, sino también entendiendo sus otras dimensiones sociales, culturales y cívicas.

Así, la teoría económica del desarrollo ha degenerado en un desarrollismo, caracterizado por cumplir metas de índices económicos sin analizar las consecuencias de éstos en la condición humana. Se otorga más importancia a la producción de bienes (bajo la premisa de los beneficios de la producción en la sociedad), que a los creadores y usuarios de los mismos.

En consecuencia, hablar de desarrollo es referirse a un desarrollo integral y armónico, que ofrezca el marco de condiciones necesarias para la promoción del hombre y para establecer las bases de sustentación de otras que le permitan mejorar su situación. En esta concepción la educación consiste en formar hombres críticamente conscientes y responsables, tanto de sí mismos como de su realidad física y social, a fin de que puedan actuar cooperativamente en la construcción de su propio futuro (Escotet, 1992).

En relación con lo anterior, hay quienes afirman que la idea de progreso permanecerá en estado moribundo si permanece en occidente el tipo de cultura que actualmente prevalece y que para recuperar las condiciones vitales del propio progreso es necesaria una cultura distinta, en cuya raíz se encuentre un profundo y amplio sentido de lo sagrado. Es decir, un nuevo cosmos o concepción del mundo que se defina como sagrado.

Aquí reside el papel fundamental de la educación, no para reproducir los modelos, visiones, valores y esquemas de una sociedad que da muestras de agotamiento, sino para construir una visión distinta del mundo.

3. La promesa del progreso para América Latina

A partir de lo anterior podemos preguntarnos: ¿cuál es el contexto actual y futuro del mundo y de América Latina, en particular, en los próximos años? y ¿cuáles son las expectativas de progreso que tenemos en este panorama que se nos presenta?

Diversos autores (Kennedy, 1993; Morín, 1993; King, 1991) han afirmado recientemente que la sociedad global confronta la tarea de reconciliar los cambios tecnológicos y la integración económica con las estructuras políticas tradicionales, la conciencia nacional, las necesidades sociales y la manera habitual de hacer las cosas. Aún más, los esfuerzos por armonizar la estructura económica y la estructura política chocan con las relaciones sociales y, de hecho, amenazan la existencia de la humanidad.

Un primer problema, que se presenta cada vez con mayor gravedad a nivel mundial y que dificulta el desarrollo, es el aumento de la población y el crecimiento demográfico desbalanceado entre países ricos y pobres. Mientras los países pobres multiplican su población, los países ricos presentan un reducido aumento demográfico o, incluso, un decrecimiento. El resultado de este desequilibrio se expresa en el rápido aumento de nuevas generaciones con pocos o ningún recurso para sobrevivir en ciertas regiones de nuestra tierra, por un lado, y por la sobreabundancia y riqueza de alimentos, salud, tecnología, etc., en otra región del mundo.

Por ende, una explosión poblacional por un lado y una explosión tecnológica por el otro, no son una buena salida para un orden internacional estable.

La explosión poblacional produce cambios y deterioros ambientales, pues es inconcebible que la tierra pueda sostener una población de diez millones de devoradores de recursos al mismo nivel que disfrutan las sociedades ricas de hoy. Ni siquiera, afirman varios estudiosos esta problemática (Meadows, 1993), es posible que todos los habitantes de nuestro planeta podamos vivir al 50% de ese nivel.

Otra tendencia que se vincula con el crecimiento demográfico es la reducción de empleos por el uso de la tecnología y el

178

reemplazo de la fuerza humana por nuevos sistemas de producción. La sustitución de la tecnología por trabajo humano no puede ser rechazada de entrada pues la historia nos muestra una continua invención e intentos de hacer nuevas cosas. Lo que sí debemos atender es que algunos cambios tienen mayor impacto que otros. En este contexto es posible prever que la revolución biotecnológica haga redundante la agricultura tradicional, y la robótica determine un cambio en la manera de manufacturar, que hemos seguido desde hace dos siglos, mediante la generación de estructuras de empleo.

Estas transformaciones, en la agricultura y la manufactura, coincidirán con la explosión demográfica donde millones de personas estarán buscando trabajo. Además, este fenómeno ocurrirá al mismo tiempo en que se esté dando la competencia por los mercados mundiales entre las grandes corporaciones internacionales. Esas empresas actuarán conforme a las reglas del *laizzez-faire* capitalista.

Las comunidades locales de los países desarrollados y sociedades enteras de los países en vías de desarrollo tendrán grandes dificultades para aceptar la lógica del mercado mundial, al verse lesionadas en sus intereses. Lo que a su vez podría provocar enfrentamientos comerciales e inestabilidad social, y llegar, en algunos casos, a brotes de violencia, en algunas regiones y países.

Por otra parte, una tendencia más que se perfila ya a finales del actual siglo, y que se presenta cada vez con mayor intensidad, es la revolución global de las finanzas y las comunicaciones. Esta revolución ha ido acompañada por severas crisis y salidas de capital que han generado y continuarán provocando inestabilidad y exacerbadas relaciones internacionales.

Como resultado de todas esas transformaciones se prevé que comunidades, regiones y países enteros tengan menor control sobre su propio destino. De hecho en los países desarrollados las estructuras tradicionales de poder se están viendo afectadas por el bajo nivel de fertilidad, la inmigración ilegal y los flujos masivos de capital, entre otras razones. Estos países carecen, o no han encontrado respuestas satisfactorias a la amenaza

que la biotecnología mantiene sobre los productores agrícolas y la robótica y la tecnología ejercen sobre el empleo en las manufacturas; a la reubicación de compañías en otras regiones fuera de sus propios países; a la forma de amortiguar la información de las transnacionales de la televisión y la radio; a su preocupación por las implicaciones del calentamiento de la tierra; y a su volatilidad financiera.

Ante el derrumbe de las estructuras económico-políticas, y la duda del progreso, que producen inestabilidad y cambios acelerados, la gente responde con resignación (menor participación de votantes en las elecciones, aparición de nuevos grupos religioso-espirituales, etc.), búsqueda de nuevas estructuras políticas (comunidad económica europea, desintegración e integración de nuevos países en el antiguo bloque soviético), demandando protección contra las fuerzas del cambio (granjeros franceses, trabajadores norteamericanos, etc.) o volviéndose violentos contra los recientes inmigrantes (Europa y Estados Unidos, principalmente).

En relación a la velocidad y complejidad de estos cambios existen algunos grupos preparados para enfrentar los retos del siglo XXI. Estos son compañías o grandes corporaciones transnacionales y un pequeño grupo de individuos de los países desarrollados quienes actualmente se benefician o se verán agraciados por el modelo socioeconómico y por las expectativas de obtener mayores beneficios en el futuro. Su interés es impulsar el actual modelo de sociedad. Sin embargo, pocas naciones parecen estar preparadas para enfrentar la velocidad de estos cambios y transformaciones. Sólo Japón, Corea, otros países del Sureste Asiático, Almania, Suiza, los países escandinavos, y quizá la comunidad europea, como conjunto de naciones, podrá sortear los nuevos retos que ya vivimos. Por otra parte, existen millones de empobrecidos, analfabetos, incapacitados y trabajadores no profesionales cuyas perspectivas son casi inexistentes y cuyo destino es que vayan empeorando cada año. Aquí se ubica a las grandes masas de los países en vías de desarrollo, como son los de América Latina, e incluso algunos sectores y habitantes del llamado Primer Mundo.

180

Así, la brecha entre pobres y ricos promete ensancharse, incrementando las tensiones norte-sur, la inmigración masiva y el daño ecológico. Ante este panorama, aun los ganadores de la promesa del progreso, no saldrán ilesos.

Específicamente, América Latina no parece salir bien librada cuando se evalúa su capacidad de enfrentar el próximo siglo. No cuenta con altos recursos económicos, ni con capacidad de alta inversión en nuevas plantas industriales y equipo, ni con fuerza de trabajo altamente capacitada o un buen sistema de recapacitación, ni con una cultura manufacturera con más ingenieros que abogados, ni con productos bien diseñados, ni con manufacturas de alto valor y calidad competitiva para el mercado global.

Los países con mejores técnicas y niveles educativos, amplios recursos y reservas financieras, y con mayor integración y solidaridad cultural son los mejor preparados para enfrentar el siglo XXI.

En síntesis, como bien afirman algunos de los autores del Club de Roma: "El mundo humano ha traspasado sus límites. La forma actual de hacer las cosas es insostenible. El futuro, para tener algún viso de viabilidad, debe empeñarse en retroceder, desacelerar, sanar. No se puede poner fin a la pobreza por el desarrollo material indefinido, debe hacérsele frente mientras la economía material y humana se contrae" (op. cit. p. 22).

Desearíamos hacer nuestras las conclusiones de estos mismos autores quienes afirman:

a) La utilización humana de los recursos y la generación de contaminantes han sobrepasado las tasas físicamente sostenibles. Sin reducciones significativas habrá una disminución *per capita* de la producción de alimentos, uso energético y producción industrial.

b) Esta disminución no es inevitable. Para ello, es necesario realizar: una revisión global de las políticas y prácticas que mantienen el crecimiento del consumo material y de la población, y un incremento de la eficiencia en la utilización de materiales y energías.

c) Una sociedad sostenible es posible si:
- Hay equilibrio entre los objetivos a largo y corto plazo.
- Mayor énfasis en la suficiencia, equidad y calidad de vida, que en la cantidad de producción.
- Exige madurez, compasión y sabiduría, más que productividad y tecnología.

4. A manera de conclusión: El papel de la educación en el futuro de América Latina

Ante esta visión del progreso y de las posibilidades que los países de América Latina tienen de desarrollo, tendríamos que preguntarnos ¿cuál es el papel de la educación en el contexto mundial de hoy?, ¿cuál es la relación que deberá darse entre educación y desarrollo?

Para algunos, la educación debe responder a las necesidades inmediatas, sobre todo productivas. Según Carlos Muñoz Izquierdo, extraordinario investigador sobre la problemática educativa de México y América Latina, existen algunas estrategias para que las instituciones de educación superior se vinculen con el sistema productivo. La primera la denomina "estrategia espejo" o "de la correa de transmisión", que consiste en responder mecánicamente a las necesidades de la producción. Una segunda estrategia posible, que le llama "adaptativa", busca responder a la necesidad que tienen las empresas de articularse a la economía de exportación. Estas respuestas son muy limitadas y pueden, a juicio del Dr. Muñoz Izquierdo, detener el crecimiento de la educación superior, contrayendo la matrícula y las oportunidades de empleo, lo que implicaría un retroceso en el desarrollo social de nuestros países y una renuncia a mejores niveles de bienestar económico (Alcántara, 1992: 21).

Una segunda respuesta la sostienen quienes piensan que la educación tiene una función crítica e imaginativa, más que adaptativa. Las fuerzas del cambio que enfrenta actualmente el mundo son tan complejas e interactivas que obligan a reeducar a

la humanidad. Esta conclusión no nos resulta novedosa pues Tynbee, entre varios pensadores, argumentaba que la sociedad es una carrera entre educación y catástrofe, y ésto es hoy más cierto que nunca por las dimensiones de los problemas que enfrentamos.

En esta segunda versión, la educación significa, más que capacitar con el objeto de reutilizar la fuerza de trabajo, la emergencia de nuevas profesiones o la aceptación y difusión de la cultura de la empresa en las instituciones educativas, un profundo entendimiento del porqué nuestro mundo está cambiando, cómo otras personas y culturas sienten y enfrentan estos cambios, o qué es lo que tenemos todos en común y qué es lo que nos divide para solucionar los retos de todos. Se debe permitir a cada persona la adquisición de una concepción global del mundo, de la cultura y del hombre, como afirma Ortega y Gasset (1982). En educación, se afirma en esta perspectiva, ha llegado el momento de preguntarnos al servicio de quién y qué estamos poniendo nuestros conocimientos. Este continuo interrogarse, si bien tolerante, no puede estar libre de valores. Necesitamos equiparnos con un sistema ético, un sentido de justicia y un sentido de la proporción colectiva e individual para enfrentar el siglo XXI.

En esta segunda propuesta, la educación tendría como características, además de lo ya señalado:

1. Entender la educación como un instrumento imprescindible para situar a nuestra sociedad en el futuro deseable que ella entrevé, pero que no consigue atrapar. Futuro que podrá lograrse sólo con un esfuerzo colectivo, interétnico, fraterno, que rebase la retórica, sea acción creativa y sea voluntad política de cada nación.

Debemos considerar que no podemos participar como educadores aislándonos, si otras fuerzas sociales no participan en la construcción de un modelo integral más humano de sociedad. En otras palabras, la educación, si bien es un instrumento de cambio, no puede transformar por sí sola a la sociedad. La educación no puede combatir sin aliados el proyecto fracasado de progreso que cada vez en mayor grado nos acerca a la catástrofe y que viene incrementando, entre grandes masas de pobla-

ción, la ignorancia, la miseria, la enfermedad, la destrucción de la naturaleza, la discriminación y la insolidaridad. Por el contrario, la educación, junto con otras instituciones y agentes, tiene un papel preponderante en la construcción de un mundo más democrático, equitativo, innovador y con mayor humanismo comunitario.

2. Esta visión de la educación conlleva la necesidad de hacer cambios globales y profundos en la concepción del desarrollo. Implica no sólo cambios en los diversos niveles del sistema educativo formal sino en todos los sectores de actividad social, cultural, científica y tecnológica. Es cierto que no podemos alejarnos de la realidad pero también es cierto que no podemos alejarnos de la utopía. Recordemos que "el progreso es construcción de lo improbable y dominio de lo desconocido, como lo afirma el sociólogo italiano Francesco Alberoni (1982: 146).

3. El contexto de la región en América Latina y la dinámica mundial exigen planes flexibles y revisiones permanentes de sus programas educativos, por la inestabilidad y los acelerados cambios que la sociedad contemporánea experimenta. Para poder realizar esta tarea se necesitan recursos. Sabemos que la educación tiene un elevado costo para un país, pero la ignorancia lo tiene aún más. También se requiere optimizar y mejorar los recursos del sistema educativo.

4. Además, es necesario estrechar la relación entre educación y sociedad, (aunque no exclusivamente, con los que buscan un nuevo modelo de sociedad), la escuela y el aparato productivo, y la escuela y la calidad de vida. Esto implica devolverle a la sociedad civil la escuela que se les ha arrebatado, mediante una respuesta eficaz a sus demandas y con una "pasión por la calidad".

5. A lo largo del sistema educativo, en sus diferentes niveles, se debe buscar como objetivo un hombre educado y no sólo entrenado, integrando lo cognitivo con lo afectivo, la información con la formación, la aplicación con la ética y la tecnología con las humanidades. Lo que implica romper con la concepción parcelaria de nuestra educación y sociedad, organizada en feudos.

6. Se tendría también que aprender a conocer de otro modo, y con otros métodos de observar la realidad, pues cada vez es

15.1

más aceptado entre los científicos que el mundo no funciona con simples leyes físicas, como antes creíamos. Se requiere una nueva síntesis del conocimiento basado en la idea de complejidad (Morín, 1984; Pagels, 1991; Briggs, 1990).

7. Una nueva concepción del papel de la educación en el desarrollo obliga a recuperar el saber, la tecnología educativa, las redes de información y la educación multimedia en la construcción de un nuevo futuro más humano.

El papel de la educación supone valerse de todos los avances tecnológicos para aumentar su acción, llegar a todos los rincones y personas a través de diversos medios sin excluir la acción directa de los educadores, quienes deberán ser los verdaderos artífices de los cambios actitudinales que son necesarios ❖

BIBLIOGRAFÍA

ALBERONI, Francesco, *El arbol de la vida*, Gedisa, Barcelona, 1982, p. 146.

ALCANTARA, Juan, "La incidencia de un investigador de la educación: entrevista al Dr. Carlos Muñoz Izquierdo", Umbral XXI, No. 10, Otoño 1992, p. 21.

BAGU, Sergio, *Tiempo, realidad social y conocimiento*, México, Siglo XXI, 1978.

BRIGGS, Jhon y P. David Peat, *Espejo y reflejo: del caos al orden. Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad*, Barcelona, Gedisa, 1990.

ESCOTET, Miguel Angel, *Aprender para el futuro*, Madrid, Alianza Universidad, 1992.

KENNEDY, Paul, *Preparing for the Twenty-first Century*, New York, Random House, 1993.

KING, Alexander y P. Schneider, *La primera revolución mundial*, México, FCE, 1991.

LEWONTÍN, R. C., et al., *No está en los génes: racismo, genética e ideología*, CNCA-Ed. México, Crítica, 1991.

MEADOWS, Donella H., et al., *Más allá de los límites de crecimiento*, Madrid, Aguilar/El País, 1993.

MURIN, Edgar, *Ciencia con conciencia*, Barcelona, Anthropos, 1984.

MORIN, Edgar y Anne Brigitte Kern, *Tierra patria*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.

MULLER-ARNACK, Alfred, *El Siglo sin Dios*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975.

NISBET, Robert, *Historia de la idea de progreso*, Barcelona, Gedisa, 1981.

ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad, Revista de Occidente*, Madrid, Alianza Editorial, 1982.

PAGELS, Heinz R., *Los sueños de la razón: el ordenador y los nuevos horizontes de las ciencias de la complejidad*, Barcelona, Gedisa, 1991.

EDUCACIÓN Y TRABAJO: UNA ALTERNATIVA TEÓRICA PARA SU CONCEPTUALIZACIÓN*

Rodolfo Lemez

I. INTRODUCCIÓN

Aunque no es significativo todavía el volumen de estudios sistemáticos al respecto, parece constituir una verdad indiscutible -tanto en los ámbitos académicos como en aquellos más directamente vinculados al "mundo del trabajo", como sindicatos, empleadores y público en general- que, medidas las cosas en términos de "ajuste" entre educación y empleo, la educación formal genera egresados sobre o subeducados para el cumplimiento de tareas o puestos de trabajo específicos, y que sólo excepcionalmente podría verificarse una adecuada capacitación.[1]

La situación descrita se verifica no únicamente en relación a los individuos poco instruidos, ubicados por debajo de la franja de "conocimientos socialmente necesarios" para toda otra tarea que no sea la del peonaje, ni tampoco en el extremo opuesto, en relación a los profesionales de nivel terciario o cuaternario que se desempeñan en tareas francamente menos calificadas que las que su credencial habilita.

Estamos convencidos que es sobre todo en la zona intermedia del "mapa" educativo donde las alternativas dominantes son la excesiva o la insuficiente formación en términos laborales.[2]

En las empresas que emplean modelos organizacionales y tecnologías "de punta" predomina la opinión de que actualmente la instrucción es cada vez más incompleta desde el punto de vista informativo, ya que luego de la culminación del ciclo básico

---

* *Primera entrega del trabajo "Educación y trabajo en el Uruguay: hacia una generalización de los modelos de ajuste".*

de la enseñanza media, por ejemplo, la mano de obra posee un bajo nivel de conocimientos. Además, se señala que cada vez en menor medida la educación formal hace el necesario énfasis en los aspectos formativos, es decir, en aprender a razonar, a ejercitar los procesos de análisis y de síntesis, así como de resolución práctica de los problemas.

En el otro extremo, los empleadores ubicados en el sector tradicional, con equipos, técnicas y procesos relativamente obsoletos, consideran que la formación general impartida en primaria y secundaria es excesiva, situación que se agrava por la sistemática desvalorización de las ocupaciones manuales implícita en el currículo formal.

Nuestra hipótesis al respecto afirma que el verdadero desajuste entre la capacitación formal y las demandas de conocimientos, habilidades y credenciales de parte del mercado de trabajo obedece a un complejo orden causal que presenta por lo menos dos dimensiones de gran trascendencia: por un lado, la dinámica específica del sistema educativo, y por el otro, la dinámica global de la economía, con sus correlatos en el comportamiento y la estructura del empleo.[3]

En tanto productora de conocimientos y credenciales, la educación para el trabajo responde a determinadas situaciones e institucionaliza ciertas demandas, especialmente las que provienen de los diferentes sectores que confluyen en el mercado de trabajo. En verdad, este tipo de educación viene a cumplir una "mediación institucional", entre demandas sociales por educación y demandas específicas de capacitación solicitadas por el mercado de trabajo en sus diferentes sectores y ramas.

Esta mediación, sin embargo, no se articula ni se construye en forma explícita, sino más bien en forma de una red de dispositivos educacionales cuya opacidad ofrece ciertas dificultades para su adecuada aprehensión conceptual.[4]

La educación -tanto la específica para el trabajo como su vertiente más generalizada- presenta una gran carga de prenociones y prejuicios que, al no explicitarse, poseen gran incidencia en la realidad. Los más connotados son: a) la concepción del saber que enfatiza la formación general, implantada como inversión de mediano y largo plazo, b) la relación entre escuela y cultura que postula un estereotipo en el que aquélla permite ac-

ceder en un proceso de "elevación" a las manifestaciones más "altas" y completas de ésta, c) la idea de que la educación formal provee de fuerza de trabajo para el sector formal de la economía, y que la educación no formal lo hace para el sector informal (extremos que en el Uruguay están lejos de verificarse).[5]

Estos supuestos, operando en forma conjunta, y trasladados al sentido común, completan un peculiar cuadro si se tiene en cuenta la fuerte presencia del Estado en la articulación del sistema educativo, que supone asimismo su función como garante y legitimador de las credenciales educativas.[6]

Dichas prenociones han venido a coincidir, de manera muy significativa, con algunos postulados del neoliberalismo, sobre todo los que consideran al mercado como el supremo e infalible asignador de los recursos, así como su conceptualización como eje de estructuración del dinamismo social.

Desde este punto de vista, no parece pertinente la consideración de la sub o sobre educación, ya que, reducida la credencial educativa a su aspecto de valor de cambio en el mercado, es el precio de compra de la fuerza de trabajo el que determina si su poseedor realiza una buena o mala inversión en educación. Por otra parte, tampoco existe el desempleo, sino que en todo caso lo que se considera como tal no es otra cosa que la constatación de decisiones individuales de "retirarse del mercado" porque los agentes económicos no aceptan los tipos de trabajo y los salarios en oferta.

En consecuencia, ya sea por una visión inadecuada de los dispositivos de ajuste entre la educación y el trabajo, ya por deformaciones atribuibles a deficientes planeaciones de la educación, o finalmente por la concepción que propugna la subsidiaridad del Estado -y para la cual el desajuste entre educación y empleo es un problema típico del mercado de trabajo y debe ser resuelta en su interior- lo cierto es que todos estos factores coinciden en la generación de obstáculos para la aprehensión y comprensión de esta compleja, heterogénea y opaca red de relaciones y dispositivos educativos.

Por lo anterior, entendemos que un adecuado enfoque sobre este tema debe rescatar en forma ineludible sus aspectos

institucionales y sociales; en particular, parece central remitirse al campo de las decisiones y prácticas institucionales, culturales y políticas, despojando el análisis de hipótesis menocausales y también dejar de lado los enfoques que conciben a la educación únicamente como factor subordinado a las urgencias de la economía y la producción.

Si procedemos de esta forma, podremos "colocar" nuestra temática como un lugar analizador desde el cual pueden detectarse aspectos clave del funcionamiento de la sociedad civil y del Estado. En otras palabras, es posible considerar de esta forma una serie de cuestiones que, aunque en principio aparecen como extraeducativas, actúan como elementos condicionantes en alto grado respecto a la situación actual de la educación, en general, y de la educación para el trabajo, en particular.[7]

II. LOS PRINCIPALES ORDENES CAUSALES

Entendemos que en la problemática que nos ocupa, están operando, entre otros, tres grandes grupos de factores, entendidos como conjuntos de variables de gran incidencia en la conformación de la realidad que nos ocupa. Concretamente señalamos: *1)* los institucionales, *2)* los socioculturales, y *3)* los derivados del proceso económico-productivo.

1. Los factores institucionales

Se trata del complejo proceso verificado en la relación sociedad civil y el Estado en los últimos 20 años. En concreto, se alude a los procesos de conformación del poder y de toma de decisiones en el plano de la política pública. En nuestro caso, de la política educativa.

Las brechas que se perciben entre la educación formal y las demandas de saberes concretos por parte del mercado de traba-

jo pueden, hasta cierto punto, ser explicadas por la particular dinámica del aparato educativo en este período.

La inestabilidad política trajo consigo una importante rotación de elencos específicos, así como del propio discurso acerca del "papel" de la educación y de los contenidos a impartirse.

Los efectos de esta fluidez significaron de hecho un estímulo a la inercia de todo aparato burocrático en que los medios pasan a adquirir la importancia otorgada inicialmente a los fines. De esta manera se verifica en la educación un axioma de la teoría de las organizaciones: a mayor inestabilidad y/o rigidez directiva, mayor autonomía burocrática del aparato en cuestión.

En otras palabras, más allá de las políticas explícitas de turno, el aparato educativo fue cristalizando una dinámica interna que lo tornó más rígido cada vez frente a un contexto social, económico y productivo en rápida mutación.

El punto crítico de esta situación es, a nuestro criterio, el de la educación media, que es donde el aparato educativo enfrenta una verdadera explosión matricular, lo que aunado a la escasa disponibilidad de recursos de toda índole, genera un marcado desajuste curricular que las reformas y ajustes implantados en los últimos años aún no logran revertir.

De hecho, el liceo sigue siendo el sector que absorbe a la gran mayoría de alumnos en el nivel medio, distribución que refleja entre otras cosas la permanencia de estrategias de ascenso social que privilegian a la educación como el canal idóneo, sobre todo en las capas medias y bajas de la población, que tienen como meta casi siempre el acceso a los estudios universitarios.

Por otra parte, en una estructura productiva donde los sectores dinámicos del mercado de empleo son cada vez más el comercio y los servicios, aumentan las posibilidades laborales de quienes presentan una mayor educación "general" ya que pueden de igual manera desempeñar tareas de oficina y/o relaciones humanas, mientras que los técnicos de nivel medio, debido a lo específico de su formación no siempre son flexibles y adaptables a empleos administrativos. Ello los hace más vulnerables a los cambios en la dinámica del empleo, frecuentes en mercados de trabajo segmentados, heterogéneos y dependientes como el uruguayo.

Esta inercia en el aparato educativo genera un espacio para que se canalice fuera del sistema formal parte sustancial de la demanda por conocimientos y habilidades y se dé la posibilidad de una amplia gama de ofertas de cursos cortos, en su gran mayoría privados, directamente orientados al mercado de trabajo.

Particularmente, el predominio de la educación secundaria humanista, junto a la fluidez del mercado de trabajo y su reconversión que privilegia los sectores terciarios de la economía -aunado a la "fuga hacia adelante" y la devaluación de credenciales intermedias, fruto de la democratización y ampliación de la cobertura en la educación media- induce a amplios sectores de la población a pasar por algún dispositivo de ajuste entre su capacitación formal y los requerimientos exigidos por el mercado de trabajo.

El retorno a la institucionalidad democrática viene sin duda a relativizar la eficacia de las políticas directamente inhibidoras de los esfuerzos de ajuste entre educación y trabajo. Pero la falta de paradigmas al respecto, junto a las peculiaridades presentadas por la "concertación" en materia educativa,[8] no parecen lograr todavía la necesaria reversión de las principales tendencias enunciadas.

2. Los factores socioculturales

A partir de su carácter esencialmente simbólico, las credenciales educativas remiten por lo menos a tres espacios o dimensiones. En primer lugar, son un bien de autoridad, en tanto habilitan a sus titulares para intervenir directamente en distintos sistemas decisorios, amén del ingrediente de reconocimiento social que otorgan a sus poseedores. En segundo término, designan competencias específicas, en tanto capacidades para realizar labores determinadas. Finalmente, transfieren un valor de cambio determinado a la fuerza de trabajo de sus poseedores en el mercado de trabajo.[9]

Estas dimensiones o espacios se combinan entre sí de diversas maneras, y guardan entre ellas un sistema jerárquico también determinado, según quien reconozca la credencial educativa, cómo lo haga y qué privilegie o excluya de ella.[10]

En este sentido parece significativo observar el tipo de relaciones entabladas el respecto entre los sectores que confluyen en el mercado con este propósito.

Para el movimiento sindical, en general, las calificaciones laborales se definen a partir de lo estipulado en los convenios colectivos de trabajo. Estos son, en última instancia, fruto de una coyuntura determinada y una también particular "relación de fuerzas". Los logros o perjuicios obtenidos en la negociación son directamente atribuidos a este factor. La credencial, o título, otorgado en general por una instancia ajena a la negociación, salvo en los casos vinculados a profesiones universitarias, asume una importancia marginal, por lo que se retribuyen adicionalmente a la categoría ocupacional contratada y son resultado de negociaciones puntuales. Es decir, son concebidos como cosa aparte, separada del valor de la fuerza de trabajo que, en la mayoría de los casos, agrega poco dinero al salario en la categoría convenida.

En el mundo de la empresa, por otra parte, no existe un criterio uniforme respecto a la evaluación y retribución de la mano de obra.

En primer lugar, las categorías en que las ocupaciones se clasifican suelen establecerse separadamente en cada rama y sector de la producción, en muchos casos con criterios divergentes, lo que sumado a la segmentación y heterogeneidad del aparato productivo, viene a introducir gran confusión en los criterios calificadores de la mano de obra. A esto debe agregarse la utilización de terminologías y nomencladores diversos según las empresas, no siempre congruentes con los utilizados en los convenios colectivos de trabajo.

En segundo lugar, y por razones de mantenimiento del poder adquisitivo de los salarios, se ha producido una distorsión adicional entre los tipos y niveles de calificación exigidos por los convenios para las distintas categorías laborales y las calificaciones reales de los trabajadores.

BEST COPY AVAILABLE

Esta situación surge en su momento como consecuencia de limitaciones oficiales para elevar niveles salariales, por lo que algunas empresas procedieron a elevar indirectamente las remuneraciones mediante el expediente de ascender de categoría a los trabajadores involucrados.

O sea que, desde el punto de vista sindical y empresarial, no existe asociación puntual entre las credenciales educativas y las calificaciones laborales, aun en los casos en que el individuo trabaje efectivamente en las tareas para las cuales está efectivamente habilitado.

Existe, sin embargo, un tercer factor que actúa en detrimento de la solidez y permanencia de la credencial educativa. Se trata de su devaluación en el tiempo. En efecto, si bien la credencial adquiere cierta importancia para acceder a puestos determinados en el mercado de trabajo, lo cierto es que, con el transcurso del tiempo, si el individudo permanece realizando la misma tarea o alguna muy similar, el valor inicial de la credencial se va diluyendo al calor de la lógica propia de los procesos de reclutamiento y reciclaje internos de las empresas.[11]

Tal desvalorización asume en general la forma de una suerte de certificación en la práctica del individuo, más allá de los títulos o certificaciones que éste pueda poseer.

Por lo demás, la diversificación creciente y la alteración de las instancias de reconocimiento de las credenciales educativas nos remiten por un lado a determinadas respuestas de los actores en relación a la dinámica económica y social del país, y por otro, directamente a las dimensiones políticas y culturales.

En efecto, las políticas de subsidiariedad en el ámbito educacional implantadas en el período autoritario han debilitado una función clásica del Estado, la de su rol de garante para la sociedad de las credenciales y capacidades de los individuos.[12]

En otras palabras, la presencia estatal en el ámbito educativo implicó históricamente una fuerte valorización de la enseñanza pública y de las credenciales y títulos expedidos por los espacios oficiales, situación que comenzó a deteriorarse al ritmo de agudización de la crisis política desde 1968 en adelante, en la misma medida en que se corporizaban las distintas políticas de subsidiariedad del Estado.

La transición y postransición a la democracia no han logrado revertir los efectos acumulados de este estado de cosas por más de 15 años, y las formas que asumió la transición educativa, por su parte, no abrieron espacios que pudieran romper esa lógica de subordinación al mercado de la credencial educativa a los efectos de su garantía social.

La crisis política implicó en lo fundamental la incapacidad de los sucesivos gobiernos para constituirse en la mediación general reconocida por la sociedad. Una fórmula institucional legítima y estable no solamente se obtiene a través de las formas de representación jurídico-institucionales que en sí poseen los sectores sociales, sino en la medida en que estos se representen y se reconozcan subjetivamente a sí mismos a través del régimen político (Lechner, 1981).

Por ello, la mediación del Estado como garante de cualquier transacción entre particulares se debilitó, incluida su función específica de respaldo a las credenciales educativas, e hizo que los actores intentaran formas propias de reconocimiento de sus títulos y credenciales, más allá o separadamente de lo que respecto de cada uno de ellos pudiera establecer el Estado.

Las políticas de liberación de la economía desarrolladas entonces, vinieron a complementar esta tendencia en forma muy singular. La redefinición del espacio público en términos restrictivos impulsó una suerte de "privatización" en la vida de los individuos, todo lo que vino a acentuar la faccionalidad social al dinamizar las lógicas sectoriales en el comportamiento de los actores, vista la "prescindencia" -además de las muchas veces percibida ilegitimidad- del actor estatal. En ese contexto, es razonable suponer que se amplió el abanico de instancias que aplicaron sus propios criterios de reconocimiento de las credenciales educativas, y se relativizó la ya deprimida garantía estatal sobre las mismas y, en ciertos casos, se llegó a cuestionar su propia validez.[13]

Finalmente, cabe destacar otro aspecto, también de importancia en el "desdibujamiento" de la credencial educativa oficial: es el que se refiere a la alteración del tiempo entendido como plazo vital de concreción de aspiraciones, y que deriva, a nuestro

193

entender, del desarrollo tecnológico por un lado, y de la crisis socioeconómica por el otro.

Por una parte, y fundamentalmente vía la importación de tecnología -en forma asincrónica entre los sectores económicos "de punta" y el resto del sistema productivo- se genera en sectores determinados un "ritmo" de desarrollo científico y tecnológico que rápidamente torna obsoletos a ciertos conocimientos e innovaciones, y traslada a niveles del sentido común la necesidad de un reciclaje más o menos profundo y permanente de los conocimientos que se poseen; y por la otra, la crisis socioeconómica altera la noción del tiempo, en el sentido de privilegiar el corto plazo, y construye una problemática de lo inmediato que tiñe de un tono profundamente instrumental las estrategias laborales de los individuos.

A nuestro criterio, todo ello da lugar a la preferencia por la inversión educativa a corto plazo, entendida como inversión de rápido retorno, aunque, debe destacarse, esta situación en modo alguno es incompatible con la persistencia de las estrategias más tradicionales de apostar a conocimientos "para toda la vida" en el marco de carreras educativas que sigan privilegiando el ascenso social. En todo caso, lo destacable radica en que éstas han perdido explícitamente su intencionalidad instrumental, la que ha pasado, o está pasando cada vez más rápidamente al curso corto, mientras que sigue subsistiendo la estrategia a largo plazo de legitimación social por la vía educativa tradicional.

3. Los factores derivados de la dinámica del proceso económico

En este punto intentaremos recuperar la influencia de ciertas concepciones y estilos de desarrollo que han contribuido en forma considerable a plasmar la complejidad social y económica del Uruguay. Nos referimos a los efectos producidos por las políticas de desarrollo, de sustitución de importaciones que surgieron desde fines de la década de los 40, y la neoliberal, de apertura y

monetización de la economía, implantada progresivamente desde fines de la década de los 60.

Hasta esta última fecha, el proceso de industrialización desarrolló, como características principales, la atracción de capitales extranjeros y la modernización tecnológica, lo que redundó en un aumento correlativo de la productividad, a la vez que se producía una creciente concentración en los niveles de especialización de la mano de obra.

Dada la forma en que se distribuye el capital y la tecnología, la estructura interna del sector industrial alcanzó un grado de heterogeneidad mucho mayor que el mantenido hasta entonces. Simultáneamente empieza a manifestarse un estancamiento creciente en la cantidad de mano de obra industrial requerida, proceso paralelo al requerimiento creciente de trabajadores calificados en las ramas dinámicas de la economía. Es así que, por ejemplo, los censos de 1963 y 1975 muestran que la distribución de la PEA se concentra mayoritariamente en el sector del comercio y de los servicios, en ocupaciones que requieren niveles educativos y saberes concretos muy disímiles entre sí, y no siempre de alta calificación.

Por su parte, la política desarrollada a fines de 1960 -y desde 1973 a 1984 claramente reforzada- supuso un intento radical de transformación de la economía, cuyo funcionamiento desde la década de los 30 tenía como condición básica la protección arancelaria de la producción nacional a la competencia extranjera.

Se trató de una política de disciplina y reordenamiento de los actores económicos, con andariveles muy diferentes: la "apertura" de la economía y la liberación del mercado de capitales.

Los efectos de esta política han sido objeto de múltiples análisis. Lo que ya no se discute es el hecho de que la ocupación descendió al igual que los niveles adquisitivos de los salarios, aunque las tasas de desempleo abierto siguieron mostrándose significativamente bajas.

No obstante la reducción de la actividad industrial, ello fue resultado de la flexibilidad en los precios de la mano de obra, sobre todo de los trabajadores por cuenta propia, sector de incuestionable crecimiento que fue absorbiendo los excedentes de

oferta de trabajo generados en el sector formal de la economía (Hinterweister, 1987).

Además, un notable factor de enfriamiento de la economía fue el éxodo permanente de miles de uruguayos que por esa vía vinieron a liberar al sistema ocupacional de tensiones que, de otra forma, se hubieran vuelto insoportables (Aguiar, 1987).

Por todo ello, y así como en las etapas anteriores se produjo una efectiva heterogeneización de los procesos de trabajo y aumentos en la productividad que posibilitaron una demanda expansiva de mano de obra, durante más de 15 años prosperó una situación inversa, con una demanda básicamente "defensiva" que privilegia las estrategias microsociales de inversión, en el marco de una profunda crisis socioeconómica y recesiva en términos industriales.

La reversión de estas tendencias, operada con mucho sacrificio desde hace unos pocos años, vienen sin duda a relativizar a largo plazo, los efectos de la situación expuesta, aunque es prematuro afirmar que los efectos combinados de los factores mencionados, operantes durante tanto tiempo, no han alterado cualitativa y permanentemente la ecuación educación-empleo en términos muy distintos a los vigentes en la década de los 60 ■

NOTAS

1) Al respecto, surge evidencia muy significativa en el trabajo de H. Apezechea y R. Lémez, "El valor ocupacional de la educación", CIEP-UNESCO-MEC, Montevideo, 1989.
De igual modo, la explicación a este orden de cosas -que por otra parte es el que seguimos en este trabajo- surge con claridad en las páginas de "Educación y trabajo en el Uruguay: la lógica de un ajuste imperfecto", R. Lémez, Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo, 1992.

2) Ya en 1982, Oscar Landi alerta sobre esta situación, en un estudio realizado en la República Argentina ("La redistribución

de saberes y credenciales educativas", Estudios CEDES, II-XI, Buenos Aires, 1982).

Sobre la inadecuación entre las calificaciones ofertadas y demandadas, en términos muy similares a las verificadas por Apezechea y Lémez en Montevideo, son de gran significación los hallazgos realizados en Argentina por el Ministerio de Trabajo de ese país ("Análisis de la adecuación de los requerimientos de recursos humanos del sistema productivo y la oferta del sistema educativo. El caso de la industria manufacturera en el Gran Buenos Aires, Córdoba y Rosario", MTRA, Buenos Aires, 1981).

Especificando las categorías de ese desajuste y su significativa homología con la situación uruguaya, Graciela Riquelme llega a las mismas conclusiones que el autor en "Algunas reflexiones sobre la adecuación de la oferta educativa a las demandas de la industria". FLACSO-CEDES-CIE-IDRC, Buenos Aires, 1983.

3) A estas conclusiones ya habíamos arribado, por otra parte, en 1986. ("La actual relación educación-trabajo. Análisis de sus principales factores", R. Lémez, PUNTO 21, No. 36, Montevideo).

4) Utilizamos el concepto de dispositivo en el sentido originario establecido por Foucault (*Vigilar y Castigar,* Siglo XXI, México, 1977), es decir, como articulación de un discurso, unas acciones y unos actores orientados hacia un objetivo que no es totalmente explicitado. El dispositivo tiende a lograr efectos de personalización a través del discurso y enmascara al poder. En este nivel, en realidad, el dispositivo es el poder.

Al respecto, Pavlovsky (*El dispositivo grupal,* Editorial Búsqueda, Buenos Aires, 1985) habla explícitamente de "Un tiempo, espacio, número de personas y objetivos conforman un dispositivo. Esto es, una virtualidad, pero específica y propia de un grupo".

5) Sobre la génesis e incidencia de estos supuestos en los estilos sociales de acceso al conocimiento es de rigor la lectura de C. Filgueira "Imbalance y movilidad social parcial en la estructura

183

social uruguaya", en: *Revista Uruguaya de Ciencias Sociales*, No. 3, Montevideo, 1972. Sobre todo cuando este trabajo posee la rarísima virtud de predecir con suma claridad las situaciones que se verificarían en el país 20 años después.

6/ "El ámbito institucional del Estado es una privilegiada arena de conflicto político donde pugnan por prevalecer intereses contrapuestos y se dirimen cuestiones socialmente problematizadas" (O. Oszlak, "Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas", Estudios CEDES, Vol. 3, No. 2, Buenos Aires, 1980).

7/ "El concepto de `lugar analizador' proviene de `análisis institucional' y se aplica a aquellos hechos o conflictos que ponen al desnudo tensiones internas, fines reales u otras características implícitas o latentes de la institución de que se trate" (R. Lémez. "Educación y Trabajo en el Uruguay", 1992, *op. cit.*).

8/ En particular nos referimos al explícito propósito de "no innovar" trasuntado en la "ley de emergencia" 15 739 del 28 de marzo de 1985 y su decreto reglamentario 395/985 del 30 de agosto de 1985; así como a la fuerte carga político-ideológica depositada en este ámbito por los actores involucrados en la Concertación Nacional Programática.
Al respecto sugerimos la lectura del trabajo de C. Filgueira y R. Lémez "La educación y la transición a la democracia en el Cono Sur. El caso uruguayo". UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1990.

9/ En este sentido, explicita H. N. Weiler: "Las escuelas de muy distintas formas preparan a los individuos para desempeñar determinados papeles dentro de la sociedad, y lo que es tal vez más importante, certifican que tienen capacidad para desempeñarlos". Tales funciones, obviamente, corresponden a distintas posiciones sociales, a jerarquías y privilegios determinados, etc. ("La economía política de la educación y el desarrollo", en: PERSPECTIVAS, UNESCO, Vol. XIV., No. 4, México, 1984.

10/ R. Carcioffi define a la credencial como "sinónimo de la potencialidad del aprendizaje y de adaptación al medio laboral,

y no un elemento que denote las capacidades adquiridas dentro del sistema educacional y trasladables en forma automática al mercado de trabajo". Véase "Educación y aparato productivo en la Argentina, 1976-1982. Un balance de los estudios existentes", FLACSO, Buenos Aires, 1983. Nos importa, justamente, destacar este último carácter, de legitimador de virtualidades, más que de conocimientos específicos.

11) Sobre estos efectos de desvalorización de la credencial, C. Baudelot, *et al.*, nos hacen una interesante descripción de la emergencia de los surdiplomées como categoría empírica y de análisis ("Les Etudiants, L'Emploi, La Crise", PCM, Maspero, París, 1981).

12) Es particularmente importante destacar este factor, sobre todo en los términos en que O. Oszlak y G. O'Donnell definen la relación entre el Estado y la sociedad civil.

Al respecto, si el Estado puede ser concebido como una relación social, como una instancia política que articula al sistema de dominación social, sus manifestaciones materiales pueden concebirse como conjuntos interdependientes de instituciones que conforman aparatos en los que se condensa el poder y los recursos de la dominación política.

Así entonces, los efectos de las acciones del Estado (y también sus omisiones, como ocurre en este caso) pueden y deben ser concebidos como nudos de los procesos sociales y de los términos de su resolución ("Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación", documento CEDES/G.E. CLACSO, No. 4., Buenos Aires, 1976).

13) Un ejemplo particularmente notable al respecto, verificado en todos los países de la Región, pero sobre todo en Argentina y Uruguay, remite a la desvalorización de los títulos oficiales de nivel terciario obtenidos en la época de los gobiernos de facto, y la simultánea valoración de los obtenidos en ámbitos privados, estatuidos en aquellos momentos como "alternativa" a la oferta pública. Esto es evidente en el caso de la filosofía, letras y ciencias sociales, aunque también se aplica a la inge-

niería, las ciencias exactas y, en menor medida, a la medicina y las ciencias biológicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, C., "La emigración de recursos calificados y el ajuste en el mercado de empleo en el Uruguay", Documento de trabajo, MIG.WP.19s., Ginebra, OIT, 1987.

HINTERMEISTER, A., "Tendencias en el mercado de trabajo", Montevideo, CINVE/MTSS/PREALC/PNUD, 1987.

LECHNER, Norbert, "La crisis del Estado en América Latina", Caracas, El Cid Editor, 1981.

202

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

203

MISIONES CULTURALES MEXICANAS. 70 AÑOS DE HISTORIA

Jorge Tinajero Berrueta

I. INTRODUCCIÓN

Hablar de las Misiones Culturales Mexicanas es tomar un hilo conductor que atraviesa varias décadas de labor educativa en este país. Su relación con la educación de adultos, como proyecto que se ha ido construyendo históricamente, tiene significado en tanto ha sido una fuente de inspiración teórica y práctica para modelos, que si bien no toman el carácter propiamente de las misiones culturales, sí retoman su espíritu y su sabiduría.

Misiones Culturales es una labor educativa, fruto de la historia de la formación del México del siglo XX, de ahí su especificidad y originalidad. En estas páginas haremos un breve recorrido por los momentos que consideramos más significativos de la larga trayectoria del Programa de Misiones Culturales, y trataremos de plasmar aquellas situaciones históricas y momentos políticos que han inspirado las diferentes modalidades de trabajo de las Misiones. Sirva este artículo como reconocimiento a esa labor educativa, que a 70 años de su inicio sigue colaborando en la educación de los más necesitados.

II. POR DÓNDE EMPEZARON

Las Misiones Culturales y la alfabetización

"Tierra y Escuelas"
Grito revolucionario en 1910

El año de 1921 marca un momento muy importante en la historia de México: terminaba la revolución armada que se inició en 1910

204

en contra del dictador Porfirio Díaz, y el país se echaba a cuestas la reconstrucción nacional, se anunciaba el nacimiento de una nueva sociedad. La Revolución

> puso en libertad energías largo tiempo contenidas y provocó un renacimiento político, social, económico e intelectual[...] Cuando la larga lucha terminó, en 1920, la demanda popular de escuelas estaba tan profundamente arraigada que el Gobierno se sintió obligado a hacer algo por la educación (Hughes, 1951: 9-10).

El primer Secretario de Educación Pública de México fue don José Vasconcelos (1921). En su trabajo en favor de la educación del país inició la primera campaña contra el analfabetismo, instaló las escuelas rurales y nombró los primeros misioneros.

El campo mexicano se encontraba abandonado, la lucha armada había diezmado a la población, y la guerra terminó con la infraestructura económica. Para entonces los ideales revolucionarios del reparto agrario y la justicia social estaban lejos de hacerse realidad. Abandono, tristeza y hambre eran comunes en las comunidades rurales, mestizas e indígenas. Situación poco propicia para fundar escuelas y encontrar maestros que ayudaran a la gran labor de reconstrucción y a mejorar las condiciones de vida de miles de campesinos pobres en todo el país.

> El primer problema con que hubieran de enfrentarse los encargados de la educación en el período postrevolucionario fue el de la selección y formación de maestros rurales, y el segundo, íntimamente relacionado con aquél, fue decidir qué era lo que habían de enseñar. Para resolver ambos problemas y poder llevar la educación a las regiones rurales se redactó el programa de las misiones culturales (Hughes, 1951: 11).

III. EL MISIONERO Y SU MISIÓN

Investigador, maestro, y trabajador

Las primeras actividades misioneras en 1921 fueron ambulantes y llevadas a cabo por seis misioneros; 1922 iniciaba con sólo 77

de ellos y 100 maestros, cuando las necesidades del país demandaban elevar el número de misioneros a 300 y se requerían 20 000 maestros, recursos humanos muy numerosos que era necesario destinar para lo que en ese entonces se empezaba a considerar como un problema social prioritario: la educación.

El misionero fue un tipo de maestro cuya primera labor era visitar los centros rurales y en forma especial las comunidades indígenas, de estas visitas rendía informes a las autoridades educativas y trataba de reclutar maestros rurales para destinarlos a las poblaciones más necesitadas.

Las Misiones Culturales fueron fundadas oficialmente en octubre de 1923, por el Presidente General Álvaro Obregón (Sierra, 1973 y Gámez, 1993), siendo el primer Jefe de Misión el distinguido profesor Rafael Ramírez.

En aquel entonces se estimó que un maestro misionero debería tener conocimientos amplios sobre las condiciones de vida de la población, dominar el idioma nativo de la región y tener conocimientos pedagógicos suficientes para capacitar y entrenar adecuadamente a los maestros que reclutaran

> la escuela rural no podrá llenar su misión educativa si los maestros no basan su enseñanza en los trabajos manuales, tales como el cultivo de la tierra y las variadas pequeñas industrias y ocupaciones que se derivan de la agricultura; si los maestros no aprovechan las aptitudes de los niños, encauzándolas convenientemente para procurar hábitos de cooperación y de trabajo, y si los maestros no llegan a entender cuál es la verdadera misión de la escuela de los campos y aldeas, que no es otra que la de conseguir para la vida rural un ambiente de mayor comodidad y de mayor progreso (Lucas Ortiz. Conclusiones de la reunión de maestros federales).

IV. EL CAMINAR DE LAS MISIONES

Impulsar la Escuela Rural Mexicana

Don Lucas Ortíz Benítez, primer Director del CREFAL, anotó en su informe sobre las Misiones Culturales: "La historia de las Mi-

206

siones Culturales está ligada a la historia de la Escuela Rural Mexicana" (1952: 1). En efecto, el Programa de Misiones Culturales vino a sumarse al extraordinario desarrollo que tuvo la escuela rural en México, como lo muestra el formidable crecimiento en el número de escuelas, maestros y alumnos entre los años de 1923 a 1938. "El número de Misiones Culturales aumentó de 1 a 18; el de misioneros de 7 a 150; el de maestros rurales de 876 a 17 047; el de alumnos matriculados, de 50 000 a 623 432 y el de personas que asistieron a las escuelas normales patrocinadas por las misiones culturales, de 147 a más de 4 000" (Hughes, 1951: 15). Cabe mencionar que esto se debió en buena parte a los esfuerzos de los misioneros quienes, en general, sólo contaban con su salario, bastante magro por cierto, y el apoyo que pudieran lograr de las comunidades con las que trabajaban.

En 1923 las autoridades educativas y el Gobierno determinan que cada escuela debe ser dotada de un huerto escolar y se establece la acción como base para el trabajo. Es en este tiempo cuando surge la llamada "casa del pueblo" y el 17 de octubre de ese año se expide el "Plan de las Misiones Federales de Educación", como una respuesta a la necesidad de reunir los elementos dispersos que venían trabajando por mejorar las condiciones de la educación para el pueblo.

> [La] Casa del pueblo, como tipo de Escuela Rural, quiere decir: la escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela, es decir, una fusión de intereses educativos y sociales. La casa del pueblo era construida por los vecinos a iniciativa de los misioneros, y se dejaba al maestro rural que la haría vivir en armonía con el vecindario (Ortiz, 1952: 2).

En ese mismo año se reunieron 147 maestros bajo la dirección de la primera misión cultural en Zacualtipán, estado de Hidalgo. "Los maestros recibieron clases de Educación Rural, Jabonería, Curtiduría, Agricultura, Canciones y Educación Física" (Ibid.). Pero la comunidad no quiso quedar fuera de estos cursos que los misioneros impartieron, por lo que sin haberlo contemplado previamente, se le asignó a la misión la atención directa a la comunidad.

En 1925 la Secretaría de Educación Publica declaraba:

> Se ha dado el nombre de Misión Cultural a un cuerpo docente de carácter transitorio que desarrolla una labor educativa en cursos breves para maestros y particulares. Cada misión será una escuela ambulante que se instalará temporalmente en los centros de población en que predominen los indígenas, ocupándose en el mejoramiento profesional de los maestros, en ejercer influencia civilizadora sobre los habitantes de la región, despertando interés por el trabajo, creando capacidad necesaria para explotar oficios y artes industriales que mejoren su situación, enseñando a utilizar los recursos locales e incorporándoles lenta pero firmemente a nuestra civilización.

Los maestros formados a través de las Misiones Culturales carecían frecuentemente de base profesional, pero la suplieron con su ardiente celo por transformar sus comunidades mediante el trabajo y la acción. Fue por esta razón que se organizaron frecuentemente los llamados "Institutos".

> 1926 señala la iniciación del florecimiento de las Misiones Culturales, pues en esa época se establece la Dirección de Misiones, y al año siguiente se realizaron los primeros cursos de perfeccionamiento especiales para misioneros. Para cada grupo hubo clases determinadas. Al concluir estos cursos recibieron los misioneros un pliego de instrucciones entre las cuales había un párrafo destinado a señalar cómo emplear la biblioteca ambulante y los equipos de carpintería e industrias. El instructivo fijaba, asimismo, 21 días de duración para las reuniones de los maestros rurales. Desde entonces se llamó Institutos a las concentraciones de maestros dirigidas por las misiones (Ibid.).

Llevar a cabo un instituto requería varios trabajos previos, que incluían actividades de investigación sobre la situación, las necesidades y problemas de todos los maestros. Por otra parte, un inspector se encargaba de hacer una minuciosa exploración de los problemas de orden social, económico y material que afectaba a la región, con la finalidad de que los misioneros fueran en sus actividades más eficaces y acertados.

Comenta Ortiz, en el mismo documento, que durante las concentraciones de maestros los misioneros habrán de investi-

gar por todos los medios posibles las necesidades de las escuelas y de los poblados de la región donde vaya a operar cada maestro al frente de su escuela.

Los misioneros normaban su labor de acuerdo con una serie de sugerencias encaminadas a favorecer que se establecieran nexos con las comunidades para que la actividad social del misionero procurara allanar las diferencias que perjudicaran el interés colectivo.

Estos lineamientos también buscaban que las escuelas atendidas por las misiones fueran provistas, en lo posible, de lo necesario en cuanto a obras y equipamiento, así como del mejoramiento y cooperación pedagógica, a fin de fomentar la cultura de los maestros.

Los misioneros organizaban, en algunas ocasiones, festivales y concursos que tenían la finalidad de mostrar a las comunidades y maestros los avances en las actividades de la misión.

Labor importante que se señalaba a los miembros de la misión era la de atender también al mejoramiento de las comunidades, dando preferencia a las condiciones de salubridad y a los problemas económicos y procurando promover la solución.

Alfonso Fabila describía así a las Misiones Culturales:

> [...] son escuelas sin muros, cuyos límites están marcados por las comunidades de un distrito y sus habitantes, cuyos lugares de formación son los campos mismos, los talleres y los hogares (lugares todos donde existen problemas humanos), y que se hallan situados preferentemente entre quienes más necesitan de ellas [...] El propósito que persiguen no es crear profesionales ni trabajadores expertos, sino ciudadanos capaces de mejorar las condiciones de vida en sus hogares y en la sociedad (Hughes, 1951).

Los gobiernos emanados de la Revolución consideraban que el asunto educativo no se agotaba en dotar al país de escuelas donde se enseñaran las primeras letras, concepción que había sido utilizada por el régimen que la Revolución había derrotado. La escuela debía encarar los retos del progreso y buscar la felicidad del pueblo desde el hogar y la familia.

En 1928 la Secretaría de Educación Pública hizo algunas observaciones a las Misiones Culturales con el propósito de obtener mejores resultados en el campo de la educación rural. Dichas recomendaciones se refirieron a la ampliación de los institutos de preparación de los maestros a un mes; también se recomendaba que se dieran cursos por correspondencia para que se reforzara el conocimiento; importante fue la recomendación de que se hiciera una más adecuada selección de los maestros de agricultura e industrias para que éstos fueran expertos en los cultivos e industrias nativas de la región.

En ese mismo año, por primera vez se creó una comisión interinstitucional de apoyo al mejoramiento comunal con la participación de la Secretaria de Agricultura y Fomento; el Departamento de Salubridad y la Secretaría de Educación Pública, dicha comisión fue presidida por el gran educador Moisés Sáenz, entonces Subsecretario de Educación.

En los años de 1929 a 1933, dice Augusto Santiago (1973: 39), que el incremento de la educación se vuelve lento y a veces cruel y dramático. El panorama nacional se hace incierto y sombrío, los impactos sangrientos y destructores (del conflicto político-religioso llamado Guerra Cristera) los recibieron las inermes y aisladas escuelas rurales. Era la lucha por hacer válidos los preceptos constitucionales, entre ellos el derecho a la educación laica, progresista y con proyección social.

Durante 1933 y 1934, las Misiones Culturales quedaron adscritas a las Escuelas Normales Rurales y Centrales Agrícolas, por lo que la labor misionera se concentró en los maestros y comunidades que formaban la zona de influencia de dichas instituciones. Con el surgimiento de las Normales Rurales y posteriormente del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, la tarea de atención de las misiones a los maestros se va relegando para dedicarse a la atención de las comunidades.

Este período de fines de los años 20 y principios de los 30, está también marcado por la crisis económica mundial que, por supuesto, repercutió en México de manera importante y tanto más en los sectores rurales más pobres, de ahí la importancia

210

del trabajo de las misiones ligadas a la Escuela Rural Mexicana, sus instituciones y a las centrales campesinas.

V. EL DESARROLLO EDUCATIVO Y EL CARDENISMO

Los problemas de la década de los treinta

El período del gobierno federal, que inició sus labores en 1934, tuvo un especial significado histórico, ya que con el General Lázaro Cárdenas al frente del ejecutivo se alcanzaron importantes objetivos de justicia social y de desarrollo económico. Fue este gobierno el que estableció singulares guías para la educación del país. Se determina, por ejemplo, que la educación tienda hacia la escuela activa y utilitaria en que el niño y el adulto aprendan haciendo y encuentren en los conocimientos adquiridos los medios de subvenir a sus necesidades y de mejorar sus condiciones económicas; la educación debía buscar la elevación del nivel medio cultural de México con base en la educación de las grandes masas proletarias del campo y la ciudad, y se daría apoyo decidido a la "desanalfabetización" de las masas, especialmente las rurales.

Es la época de la educación socialista impartida por el Estado, educación laica que combate el fanatismo y todo tipo de prejuicios. En este lapso, que sacudió socialmente al país, la gente de las Misiones Culturales desempeñó un importante papel como organizadora y orientadora en los diversos aspectos de la política del régimen. Sin embargo, "Ante el empuje organizado de los maestros que con frecuencia iban más lejos que el propio gobierno, el Gral. Lázaro Cárdenas se vio obligado a suspender las Misiones Culturales en 1938, convertidas (sic) en brigadas de choque revolucionario" (Sierra, 1973). A este respecto no se encontró información que indicara con exactitud las causas y consecuencias de este hecho.

VI. SIGUIENDO EL CAMINO

De 1942 en adelante: un segundo aire

Hasta 1942 existió una relación muy estrecha, casi de unidad, entre las Misiones Culturales y la Escuela Rural Mexicana; relación que como hemos visto fue un impulsor fundamental para atender las enormes necesidades educativas de los indígenas y campesinos más pobres. Pero a partir de ese año, estos sistemas se separaron al restablecerse la actividad de las misiones como un programa extraescolar y de extensión. Sucede que el desarrollo de las instituciones educativas era ya muy importante, como en el caso de las normales, por ejemplo, lo que hacía necesario reorientar el trabajo misionero.

Para ello, se integraron diferentes tipos de grupos misioneros con diversas finalidades:

Misiones Culturales Rurales. Compuestas por un jefe de misión, que debía ser profesor normalista con cinco años de experiencia y con amplios conocimientos de la vida rural; le acompañaba una trabajadora de hogar, una enfermera y partera, un maestro de artes plásticas, un maestro de agricultura, otro más de albañilería, un mecánico y herrero y dos o más maestros de otros oficios e industrias.

Misiones especiales para obreros. Con un jefe, profesor normalista entendido de los asuntos propios de estos grupos; una trabajadora de hogar y un maestro operador de aparatos cinematográficos. Estas misiones volvían a atender problemas de tipo urbano y utilizaban el auge del cine como una herramienta pedagógica.

Misiones de capacitación docente. Formadas por un profesor normalista con cinco años de experiencia docente y enterado de la información pedagógica moderna; una educadora de párvulos graduada, un maestro de actividades recreativas, un maestro de música y canto, una trabajadora de hogar, un maestro de artes plásticas y un experto en mediciones mentales y pedagógicas.

En 1942, de manera permanente y sistemática, se reorganizaron los servicios de las Misiones Culturales para dirigir su acción educativa al mejoramiento integral de la comunidad, y a la capacitación de los maestros en servicio

Entre 1942 y 1947 se fundaron varias misiones culturales rurales y se suprimieron las misiones de capacitación. Es de hacerse notar que desde su creación el lugar donde con más fuerza se han desarrollado las Misiones Culturales es en el medio rural, donde éstas

> han contribuido grandemente a superar el aislamiento físico y mental en que vive el campesino indio, dando al mismo tiempo a las comunidades rurales un sentido de interdependencia y relación con el resto de la población [...] han promovido la colaboración (entre aldeas) para resolver problemas comunes. También mediante la introducción de nuevos cultivos, han hecho de los campesinos mejores productores y consumidores dándoles mejores animales domésticos, mejores técnicas de producción y mejor régimen alimenticio (Huges, 1951: 67).

Sin embargo, durante estos años el trabajo de las misiones estuvo siempre sujeto a limitaciones y privaciones, ya que los sueldos de sus integrantes, generalmente bajos, aunado a las condiciones precarias de las comunidades aisladas, dejaban el trabajo a verdaderos misioneros, frecuentemente mal preparados para llevar a cabo la labor que de ellos se esperaba.

Otro punto débil de la actividad de las misiones en este período fue el tiempo de duración de los programas en las comunidades, ya que muchas veces se tenían inicios espectaculares con muchos logros y beneficios para la gente; pero cuando la misión se retiraba, el ánimo decaía y nada quedaba para restituirlo. Esto era el resultado de tratar de llevar a cabo trabajos que podrían durar años en unos cuantos meses. Por otra parte, para los años de 1942 y 1947 se dieron serios recortes presupuestales y de personal sin que se modificaran los amplios objetivos de la misiones.

En 1944 las misiones culturales quedaron vinculadas a la campaña nacional contra el analfabetismo establecida por ley en agosto de ese año. El problema del analfabetismo abarcaba en ese tiempo proporciones extraordinarias. Don Jaime Torres Bodet,

a la sazón Secretario de Educación Pública, advertía que en una tierra en donde únicamente la mitad de la población sabía leer y escribir y donde las necesidades de instrucción rebasaban de manera innegable los cauces de los sistemas educativos que los ingresos públicos autorizaban, quienes disfrutaban del privilegio de haber ido a la escuela, debían auxiliar al Estado en la tarea de salvar a la otra mitad de sus compatriotas, protegiéndola de los riesgos que implica la privación de los más elementales cursos de conocimiento y acción social (Santiago, 1973: 60).

¿Qué sería de la historia si no pudiera regalarnos algo de la vida de las personas y no sólo fechas y datos? Creemos que el trabajo de los misioneros, sus ideas, sus dificultades y sus luchas bien las podemos identificar en una anécdota que nos refiere Lloyd Hughes, observador de la UNESCO, en la que cuenta que El Prof. Bonilla, en algún tiempo jefe de misión, sostenía la teoría de que "los maestros nacen, no se hacen", que los maestros formados en las normales no se adaptan a las zonas rurales y que el saber que poseen es demasiado "libresco"; para apoyar tal versión, narraba que un agricultor, llamado Matías, con algunos conocimientos de buenas y modernas técnicas de cultivo, aprendidas de un italiano, fue invitado a ser profesor de la misión. El nuevo maestro veía con desilusión que no tenía mucho éxito en su labor docente, por lo que el Prof. Bonilla le sugirió que comprara una pequeña granja, que criara en ella gallinas, cerdos, conejos, ovejas y pavos, y sembrara árboles y hortalizas; que abandonara su sistema de enseñar en clase; demostrara los métodos modernos de cultivo en su granja, y que emprendiese un recorrido por las granjas de los alrededores en las que haría demostraciones prácticas, a fin de convencer a los campesinos de la eficacia de sus métodos. Matías aceptó el consejo y pronto se convirtió en el mejor misionero agrícola del servicio, aunque apenas sabía leer y escribir.

VII. EDUCACIÓN FUNDAMENTAL Y MISIONES CULTURALES. TODA UNA ÉPOCA

Después de transitar por más de 20 años de historia, las Misiones Culturales vuelven a florecer. Será porque aún no desaparecen del panorama social y económico de México aquellos problemas y desigualdades que las justifican, será por el enconado esfuerzo de los maestros de no permitir que dejen de existir.

El ambiente mundial ha cambiado, el mundo ha tenido que sufrir la pesadilla de la Segunda Guerra Mundial; México, deseoso de continuar con su labor educativa, lleva adelante los cambios y reformas necesarias para acabar con los rezagos educativos y atender a las regiones más necesitadas.

> [En] 1947, por Decreto Presidencial, se constituyó la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, a la que se adscribieron las misiones culturales con función específica de agencias de educación extraescolar, ya con la finalidad exclusiva de procurar el mejoramiento integral de la comunidad, para adaptarla a normas evolutivas avanzadas e impulsar las posibilidades de superación que llevan en su propio seno. (*Op. cit.*, p. 17).

Para entonces las misiones tienen por objetivos:

- La elevación de la economía vecinal, mediante la aplicación de la técnica moderna, a fin de lograr el incremento cualitativo y cuantitativo de la producción.
- El enaltecimiento de la familia.
- La conservación y robustecimiento de la salud individual y colectiva.
- La superación de la vida social, mediante la sana recreación.
- El cultivo de la expresión estética del vecindario y el incremento de las artes populares.
- El mejoramiento material de los poblados.
- La alfabetización funcional, como medio de superación cultural y social.
- El fortalecimiento del sentimiento cívico y patrio.

- La organización de las comunidades mediante su autodesarrollo.

En mayo de 1951, por disposición de la UNESCO, cuyo Director General era Jaime Torres Bodet, se fundó en Pátzcuaro, Michoacán, el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, CREFAL. Por sus aulas pasan cientos de mexicanos, especialmente misioneros, que al obtener una mejor capacitación también mejoran y hacen más eficiente su labor.

En los años de la postguerra surge el concepto de "Educación Fundamental" y se establecen programas y acciones bajo su finalidad y filosofía. Este concepto hace referencia a un amplio número de actividades educativas que se concentran en cinco áreas específicas: 1) economía general de las comunidades, que comprendía: técnicas agrícolas y pecuarias, cooperativismo, crédito agrícola, etc.; 2) educación para el hogar; 3) educación para la salud; 4) teatro y recreación, y 5) conocimientos básicos. "La educación fundamental es un intento de salvar a una generación facilitándole la educación mínima que necesita para mejorar sus medios de vida, su salud, su productividad y su organización social, económica y política" (UNESCO, 1951).

Los estudiantes del CREFAL, muchos también misioneros, se llegan a encontrar en las misiones culturales realizando prácticas y llevando a cabo actividades de entrenamiento que después servirían como útil instrumento en sus prácticas educativas.

Un becario del CREFAL describió la forma en que trabajaban las Misiones a principios de los años 50:

> Las misiones culturales urbanas o rurales pueden actuar en forma permanente en un lugar o con tiempo limitado: en ambos casos son ayudadas por las motorizadas que destacan sus unidades o brigadas a las zonas de influencia de aquéllas, llevándoles los servicios de biblioteca, dictando conferencias que amplían los programas de los misioneros ya dichos; dándoles funciones de cine educativo, previniendo enfermedades, suministrando vacunas y verificando jiras (sic) de puro estímulo para aquellas comunidades alejadas de la civilización y la cultura y en las cuales se piensa establecer una misión (López, 1953: 39).

Es importante señalar que en el período 1952-1958

> se corrigieron varias deficiencias en la composición y funcionamiento de los grupos misioneros, pues había [...] varias misiones con un sólo maestro, cuando [...] deberían componerse al menos de ocho elementos [...] Al concluir este ejercicio, laboraban sesenta misiones culturales rurales, catorce motorizadas [...] La misión cultural médica y tres cinematográficas (Santiago, 1973: 65).

VIII. EL CAMINO CONTINÚA

De los años 60 a los 90

De 1959 a 1964 se incrementa el número de misiones a 86 en el área rural, las cuales fueron dotadas de mejores equipos. Es significativo que en este tiempo se edita gran cantidad de folletos y carteles con temas de salud, civismo, agricultura, y en general temas que ayudarán a la superación del individuo y la comunidad.

Al finalizar los años 60, las Misiones Culturales dan mayor énfasis al apoyo de las campañas de alfabetización y a la atención de la población adulta. "En 1969 ya había 110 Misiones Culturales, 141 salas populares de lectura, fijas y móviles y 40 centros de educación de adultos" (Gámez, 1993: 102).

De los años de 1970 a 1978 hay importantes sucesos: se promulga la Ley General de Educación de Adultos y se crea la Dirección General de Educación de Adultos, a donde son transferidas las Misiones Culturales, que seguirán impartiendo alfabetización y educación básica de adultos, sin desatender la capacitación para el trabajo, ni la promoción del desarrollo de las comunidades rurales. Por otra parte, la UNESCO otorga el premio "Nadezda K. Kroupskaia" a las Misiones Culturales por su servicio a la educación (Septiembre, 1970).

Para 1981 se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, por lo que las Misiones Culturales pasan a depender

de la Unidad de Centros de Educación Básica para Adultos. En 1983 las Misiones reciben un nuevo impulso con el que terminan su tránsito por los años 80.

"Actualmente existen 226 Misiones Culturales con diez elementos cada una, encargándose uno de ellos de la Educación Básica para Adultos" (Pérez, 1993).

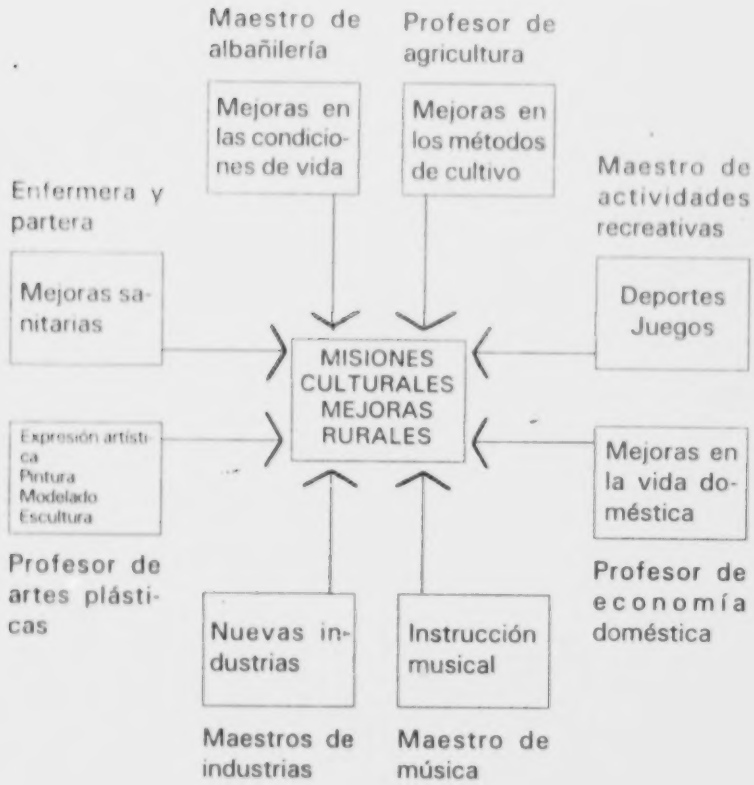
Después de más de 70 años de historia y labor educativa las Misiones Culturales, a pesar de cambios y transformaciones, hoy día continúan con el mismo espíritu y fuerza que les dio origen, como lo demuestra la siguiente información:

> La función social de la Misiones Culturales, a través de la acción interdisciplinaria de los Maestros Misioneros, busca la participación de los habitantes rurales, para que analicen sus inquietudes ocasionando la superación que los transforme cultural, social, económica y políticamente con el objeto de que alcancen su desarrollo integral [...] La función social obtiene mejores resultados en el impacto entre los campesinos, valiendo más que muchos programas y proyectos a mediano o largo plazos. Tarea en la que el maestro misionero demuestra vocación y espíritu de servicio, preparación, experiencia y sensibilidad, ganándose la confianza de la gente del campo como líder y agente de cambio social, enseñando en forma práctica a los adultos a convivir con la comunidad a asimilar conocimientos, habilidades y aptitudes, y llevándolas a ser autosuficientes e independientes (Ibid., p. 105).

La escuela rural del México postrevolucionario ha dado mucha importancia al papel social del educador, para propiciar el desarrollo de la sociedad rural. En este papel del educador las Misiones Culturales han sido un valioso instrumento de intervención en la solución de los problemas educativos, económicos y sociales de los hombres y mujeres del medio rural.

Por eso, hoy en día los misioneros continúan su labor de enseñar el alfabeto, artes y oficios y continúan colaborando con las comunidades para mejorar sus condiciones de vida

ESTRUCTURA DE UNA MISIÓN RURAL



Fuente: Las Misiones Culturales Mexicanas. Hughes Lloyd

BIBLIOGRAFÍA

CASTILLO, Isidro, *La formación de los maestros rurales en México*, Traducción de *The trainining of rural school Teachers*, UNESCO, 1953.

GÁMEZ Jiménez, Luis, "Las Misiones Culturales y la Escuela Rural Mexicana", en: *Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, No. 47, octubre-diciembre, 1993.

HUGHES, Lloyd H., *Las Misiones Culturales Mexicanas y su programa*, París, UNESCO, 1951.

LÓPEZ, José Luis, "Educación Fundamental y Misiones Culturales", San Salvador, El Salvador, C.A., 1953.

ORTIZ Benítez, Lucas, "Breve información sobre las Misiones Culturales Mexicanas", CREFAL, 1952.

PÉREZ Palacios, Septimio, "Las Misiones Culturales", en: *Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, No.47, octubre-diciembre, 1993.

SANTIAGO Sierra, Augusto, *Las Misiones Culturales*, Secretaría de Educación Pública, 1973 (Sep/setentas, No. 113).

NOTICIAS DEL PMET

NICARAGUA. ACCIONES RELEVANTES

María José Chévez Urcuyo

Del 13 al 17 de septiembre del año en curso se llevó a cabo la Trigésima Reunión de CINTERFOR y la Conferencia Interamericana de Educación y Trabajo, en San José de Costa Rica.

Esta actividad permitió conocer las nuevas tendencias, concepciones y metodologías sobre la formación profesional y la educación para el trabajo que se analizan y discuten a nivel mundial. En consecuencia, el evento constituyó un espacio idóneo tanto para la actualización de conocimientos como para el intercambio de experiencias.

El licenciado José Antonio Ramírez Ansbert, asesor de la Dirección General de Centros de Capacitación y Educación Técnica, asistió del 13 al 17 de septiembre, al Seminario-Taller sobre "Investigación Regional en la Relación entre Educación y Trabajo", financiado por el Proyecto de OIT. Esta acción se llevó a cabo en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

Durante el Seminario se trató de determinar los lineamientos generales de un macroproyecto de investigación alusivo a la relación educación-trabajo, con el fin de precisar la orientación del PMET.

Con base en los lineamientos obtenidos, se está organizando un pequeño equipo interdisciplinario para proceder a la ejecución de un microproyecto de investigación.

Durante septiembre y noviembre se continuarán las visitas de supervisión y asesoría a la ejecución de los talleres de capacitaciones que se realizan en cinco localidades del país para beneficiar a una población de 100 docentes e instructores. De esta manera se busca elevar la calidad de la formación y la educación para el trabajo al experimentar nuevas metodologías y ayudas didácticas.

222

Del 4 al 29 de octubre de 1993, la licenciada María Ileana Rodríguez Alaniz, asesora de la Vicepresidencia de INATEC, participará en el quinto y último período de estudio intensivo de la Maestría en Planeación y Desarrollo, que ejecuta el CEDeFT en Cuernavaca, por lo que quedaría pendiente la sustentación de Tesis para otro encuentro.

Resulta oportuno destacar que los seminarios previstos son los siguientes: Metodología de la Planeación, Estadística, Técnicas de Investigación y Técnicas de Planificación.

Por otra parte, en el marco del Programa de Maestría en coordinación con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos el 27, 28 y 29 de octubre se realizará el Primer Encuentro Internacional sobre Situación y Perspectiva de la Planeación para el Desarrollo de la Educación en América Latina, con la finalidad de intercambiar experiencias y analizar conjuntamente la práctica, la situación y las perspectivas de la planeación en la Región. A partir de ese análisis se espera contribuir a la formulación de propuestas alternativas, estrategias y políticas de planificación para el desarrollo de la educación tanto a nivel institucional como nacional y regional.

En este contexto, la licenciada Rodríguez Alaniz presentará la ponencia Planificación de la Formación Profesional en el Instituto Nacional Tecnológico de Nicaragua.

POLÍTICAS DE CONSERVACIÓN Y PRESERVACIÓN DEL MEDIO AMBIENTE EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL INATEC

Alba Lila Gaitán

En la tercera semana de octubre de 1993 se realizó el Seminario-Taller sobre "Preservación del Medio Ambiente", dirigido a 20 participantes entre Subdirectores Técnicos de los Centros de Formación Profesional y Técnicos del Nivel Central del INATEC.

La finalidad de este evento responde a uno de los aspectos del marco filosófico del Nuevo Modelo de la Formación Profesional en Nicaragua, que se orienta a la educación para la protección y conservación del medio ambiente, a fin de crear un nuevo pensamiento y cultura en relación con el valor ecológico y su proximidad con los valores éticos: hombre y naturaleza, indisociables.

Lo anterior nos permite ir creando condiciones para el uso racional y conservación de recursos naturales y del ambiente de una manera sostenible ##

PROYECTO NACIONAL DE RECONVERSIÓN DE MANO DE OBRA OEA-NICARAGUA

Francisco Largaespada

Con el propósito de continuar la capacitación de campesinos e indígenas desmovilizados y discapacitados de guerra y mujeres jefe de familia de la región de Puerto Cabezas y con aporte al Proyecto de Reconversión de Mano de Obra, se están efectuando cuatro cursos de capacitación: Gestión Empresarial, Corte y Confección, Porcinocultura y Horticultura, el total de participantes es de 96. Es muy importante señalar que 45 de ellos son mujeres jefe de familia. Se espera que el impacto que tengan estos cursos de capacitación en la población beneficiada sea una mejora de los controles administrativos de sus microempresas, y elevar la producción de carne de cerdo y hortalizas, para beneficio de la población y de ellos mismos.

En el período comprendido entre octubre y diciembre de 1993, se planea desarrollar siete cursos de capacitación por medio del Convenio de Capacitación YAMATA-INATEC al cual el Proyecto de Reconversión de Mano de Obra apoyará en su ejecución. Los cursos son: Formulación de Proyectos (Puerto Cabezas), Pesca, Manejo y conservación de mariscos (Wonta) elaboración de Aperos, criador de cerdos (Francia Sir Pi), Mecánica de Navegación, Motores fuera de borda (Karatá), Horticultura (Francia Sir Pi), Corte y Confección (Waspán Río Coco). El promedio de participantes por curso se estima en un número de 20, lo que nos da un total de 140, con gran participación de la mujer que contribuye a beneficiar a la población para que pueda elevar sus niveles técnicos y de productividad en los puestos de trabajo y/o formar microempresas que le permitan subsistir por sí misma y ayudar al desarrollo de su comunidad ■

ACTIVIDADES DEL PMET PARA EL BIENIO 1994-1995

LÍNEAS-EJE DE ACCIÓN	ACTIVIDADES MULTINACIONALES		
	Título	Descripción	Fecha
Formación y Capacitación de Recursos Humanos	Maestría en Planeación y Desarrollo Educativo	Sede: México-CEDEFT. Continuación de actividades. Concentraciones académicas de un mes. Revisión y adecuación curricular, organización de ciclos de estudio, evaluación y difusión de resultados.	Oct./94 Mayo/95
		Sedes: Chile y Costa Rica. A cargo del CEDeFT. Concentraciones académicas de un mes. Preparación y revisión curricular.	Oct./94 Abril/95
		Desarrollo de módulos de estudio. Formalización de acuerdos de cooperación. Evaluación y difusión de resultados.	Enero-Junio 1995
	Diplomado en Educación de Adultos	Sede: México/CREFAL. Capacitación de profesionales en educación de adultos, con una visión renovada de su campo de trabajo, capaces de diseñar y ejecutar propuestas educativas innovadoras congruentes con las necesidades de la población adulta y con la realidad nacional y regional, en el marco del contexto internacional.	15 Abril/95 (8 meses)

LÍNEAS EJE DE ACCIÓN	ACTIVIDADES MULTINACIONALES		
	Título	Descripción	Fecha
	Pasantías en Centros de Educación Tecnológica Formal y No-Formal	Sede: Brasil. Conocer Métodos y Modelos de Formación Formal y No-Formal, a través de reuniones de trabajo y visitas a las instituciones.	Oct./94 Junio/95
	Curso-Taller para Educadores, Formadores y Docentes	Sede: México/CEDEFT. Formación de agentes educativos multiplicadores de acciones de educación para el trabajo, investigación y planeación para el desarrollo. Temática a convenir.	Oct./94
		Sede: México/CREFAL. Curso Taller de Capacitación para la Planeación, Investigación, Ejecución, Evaluación y Sistemática de Proyectos de Educación No-Formal, en el área de educación y trabajo sobre temas acordados con los países.	Junio/95
		Sede: Chile/CPEIP. Seminario de Planificación, Gestión y Evaluación de Proyectos Educativos.	Oct./94

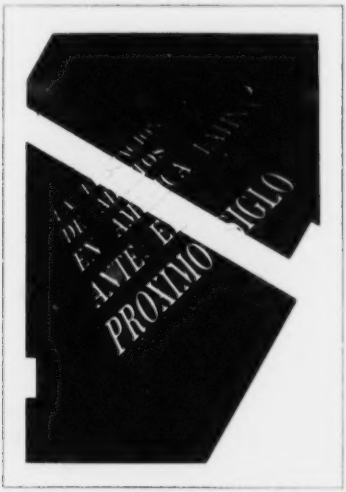
LÍNEAS-EJE DE ACCIÓN	ACTIVIDADES MULTINACIONALES		
	Título	Descripción	Fecha
	Seminario-Taller sobre Metodologías de Análisis	Sede: Uruguay. Reflexionar sobre análisis ocupacional y metodologías utilizadas actualmente (OIT. Educación basada en competencias). Realización de un taller DACUM. Conclusiones sobre ventajas y desventajas de ambas metodologías.	Octubre 1994 Nov./94
Innovación e investigación Educativa	Ocupacional Seminario-Taller de Investigación Regional sobre la Problemática de la Vinculación	Sede: Bolivia. Socialización de los informes finales de la investigación. Comparación de conclusiones y recomendaciones, y derivación de pautas para la fijación de políticas y la realización de programas de educación y trabajo.	Oct./94
Socialización de la Información	entre Educación y trabajo Sistematización de las Experiencias Nacionales y Multinacionales	Sistematización de las experiencias desarrolladas en el contexto del PMET, a fin de aportar al desarrollo teórico, metodológico y estratégico en torno a la educación para el trabajo, en la perspectiva de contribuir a la definición de políticas estatales y regionales, en este ámbito.	Junio 1995

LÍNEAS-EJE DE ACCIÓN	ACTIVIDADES MULTINACIONALES		
	Título	Descripción	Fecha
	Red Electrónica de Comunicación Latinoamericana	Organización y puesta en funcionamiento de la Red de Comunicación del PMET. Asesoría técnica, evaluación y seguimiento del funcionamiento de la red. Actividades de capacitación.	Julio 1994 Junio 1995
	Publicaciones Periódicas Especializadas	CEDEFT: *Revista Ciencia y Educación.* CREFAL: *Revista Interamericana de Educación de Adultos.* CPEIP: *Revista de Tecnología Educativa.*	
Programación, Evaluación y coordinación de OEA/ PMET	V Seminario-Taller sobre Programación y Evaluación en el marco de la VI Reunión de Coordinación de OEA/ PMET	Sede: Asunción, Paraguay. Concertar metodologías y técnicas sobre preparación de proyectos. Análisis y aplicación de sistemas de evaluación y diagnósticos regionales. Convenir acuerdos de cooperación horizontal y formular actividades multinacionales.	Agosto 1994

* *Actividades aprobadas en el V Seminario Taller sobre Diagnóstico Regional, Programación y Evaluación, en el marco de la VI Reunión de Coordinación, del 1 al 6 de agosto de 1994, en Asunción, Paraguay.*

229

RESEÑAS



"La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo", en: Seminario Consulta Educación de Adultos, Prioridades para la Ultima Década del Siglo, Santafé de Bogotá, Colombia, 22 al 27 de mayo de 1992.

Jesús Balhen

Publicado por OREALC-UNESCO en coedición con la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la UNICEF. Edición patrocinada por el Gobierno de España en el marco de las actividades del Proyecto Principal de Educación para América Latina. Impreso en Chile en abril de 1994.

Esta obra subsana en parte la carencia de literatura específica, significativa y pertinente sobre educación para adultos, publicada en países de la Región. Su presentación, suscrita por José Rivero, Director a.i. de OREALC-UNESCO y Marta Maurás P., Directora de la Oficina Regional de la UNICEF, señalan como objetivos del Seminario "el análisis del impacto de nuevas condiciones económicas y sociopolíticas de la región en los progra-

mas de educación de adultos de los países y determinar las demandas de acción prioritarias".

Se refieren a la Conferencia Mundial de Educación para Todos [1960] que centrara su enfoque en las necesidades básicas de aprendizaje, al igual que en revisar la calidad de la educación de adultos, con extensión hacia la educación básica, por ser de competencia para niños, jóvenes y adultos.

Quienes suscriben la presentación destacaron entre los avances significativos de la educación de adultos durante la última década:

> El incremento de modalidades de alfabetización y postalfabetización asociadas con el desarrollo rural y los servicios en zonas urbanas, la educación de la mujer, en especial para la salud, para proyectos productivos y para la atención y cuidado de los niños [p.11].

Habida consideración de que, dentro del Seminario, los participantes consideraron las propuestas que deben darse en la educación de adultos conforme a investigaciones latinoamericanas, como de reuniones y señalamientos internacionales, la publicación incluye -entre otros- cuatro interesantes trabajos abordados desde diversas perspectivas:

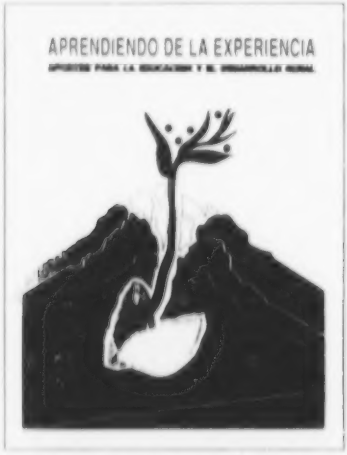
I. Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos a cargo de Juan García-Huidobro [pp.15-50].
II. Jorge Rivera trata aspectos relacionados con la Educación de Adultos en áreas urbano-marginales [pp. 51-74].
III. Campesinos e Indígenas en América Latina: sus exigencias educativas, artículo de Silvia Schmelkes, Investigadora del Centro de Estudios Educativos de México, [pp.75-100].
IV. Educación de adultos como espacio para el desarrollo y fortalecimiento de las mujeres de los sectores populares, de Miryan Zúñiga.

Destacan, además, dos documentos de consulta para el Seminario: "Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina" [pp.125-176] también elaborado por Silvia Schmelkes y "Educación de adultos y trabajo productivo" escrito por Pedro Daniel Weinberg [pp.188-219]. Ambos incluyen bibliografía selecta y son comentados en su orden por: Hugo Lovisolo y Jorge Rivera.

El capítulo sexto incluye sendos informes [considerados como documentos técnicos o estudios sustantivos] de cada una de las cuatro mesas de trabajo:

> "Cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos: alfabetización, educación básica de adultos, educación popular". [Mesa uno]. "Enfoques educativos para la atención de la mujer e infancia y el mejoramiento de la calidad de vida" [Mesa dos]. "Enfoques educativos orientados a una estrecha relación entre educación de adultos y sectores productivos en áreas urbano-marginales" [Mesa tres]. "Enfoques educativos orientados a una más estrecha relación entre educación de adultos y sectores productivos en áreas campesinas e indígenas" [Mesa cuatro].

Por la diversidad de temas tratados, el análisis crítico de políticas e instrumentación de estrategias, la profundidad de comentarios, al igual que conclusiones y recomendaciones fruto de las mesas de trabajo, hacen de esta obra un manual de consulta para ideólogos, directores, realizadores y docentes -trabajadores de campo- de una educación entre personas adultas que requiere tanto innovaciones como operacionalidad.



Burrows G., Fernando, *et al.*, *Aprendiendo de la experiencia; aportes para la educación y el desarrollo rural*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1990.

Gloria Guzmán

El libro contiene experiencias de varios maestros rurales e investigadores de diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales, que resultaron de su trabajo en diversas regiones de Chile, y se expusieron en el Encuentro Nacional de Educadores Rurales, organizado por la Pontificia Universidad Católica de Chile en noviembre de 1988, a través de la Sede Villarica y de la Facultad de Educación.

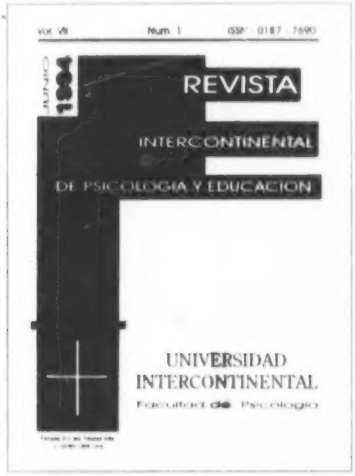
En la primera parte se incluyen las experiencias realizadas por profesores en materia de innovación curricular a nivel del salón de clases. Declaran que en Chile tanto maestros rurales como las instituciones están instrumentando proyectos y desarrollando estrategias innovadoras para lograr la participación de la comunidad en la definición de sus necesidades y en la gestión de sus propios procesos educativos. Es decir, se está poniendo en práctica una readecuación de los contenidos de la enseñanza basada

en la realidad del alumno, con lo cual se intenta construir un currículo rural, cuya identidad considere las condiciones de vida y trabajo de la familia campesina, con sus características culturales y étnicas.

La siguiente sección expone trabajos ejecutados en el ámbito de la relación escuela-comunidad, en la que destacan las prácticas de profesores que se desempeñan en apartados lugares y han comprendido la necesidad de flexibilizar sus metodologías de trabajo y los contenidos de la enseñanza, con el objeto de ofrecer sentido y significado de la realidad que vive a la población infantil que atienden y a los demás miembros de la comunidad.

En la tercera parte incluye los trabajos de diversas organizaciones, cuyos proyectos centran su atención en las graves deficiencias de que adolecen los habitantes en las zonas rurales. Señala que las acciones que desarrollan los proyectos son muy heterogéneas; se caracterizan por proponer alternativas innovadoras del currículo, complementarias al trabajo de la escuela rural básica, o programas para el desarrollo y la organización de las comunidades rurales con el propósito de mejorar sus condiciones de vida en aspectos culturales, sociales, productivos y recreativos, así como programas educativos desde la perspectiva de la comunicación y expresión populares.

El trabajo pretende hacer una contribución concreta a la búsqueda de una educación pertinente a los requerimientos del mundo rural ❖❖



Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Vol.VII, No.1, México, D.F., Universidad Intercontinental de México, 1994.

Jesús Balhen

El Dr. Javier Romero Aguirre, Director de la revista, y Decano de la Facultad de Psicología, en su editorial hace concisa referencia científico conceptual a los ocho artículos incluidos. Expresa su reconocimiento a quienes colaboraron; formula votos porque la calidad de su contenido satisfaga las expectativas de los lectores y extiende gentil invitación para que continúen remitiéndole estudios sobre pedagogía y educación, con énfasis en resultados de investigaciones.

Se engalana la revista con un ensayo del Dr. Pablo Latapí, prestigioso y reconocido investigador, filósofo, pedagogo y sociólogo mexicano contemporáneo, quien aborda el tema sobre la "Contribución de Eduard Claparede al nacimiento de la psicología" [pp. 9-26] destacando la influencia de tan notable psicólogo suizo en el inicio y consolidación de la psicología como disciplina científica.

La importancia que revisten los medios se sustenta en la inclusión de un artículo de corte educativo-psicológico, traducido del ruso por el Dr. Rafael Bell Rodríguez, titulado: "Esbozo de la obra científica de Lev Semionovich Vigotski" [pp. 27-54] tomado a su vez de obras escogidas de D.B.Elkonin, 1984, en ruso. Incluye datos biográficos, y su contribución profesional en filosofía, historia, crítica literaria y perfeccionamiento de lenguajes básicos.

"Depresión materna, psicosis simbiótica y adquisiciones de las funciones yoicas a través del Modelo Tripartita [Niño-Madre-Terapeuta]" se trata de una tesis que fuera presentada en la Asociación Psicoanalítica Mexicana, A.C. por su autora psicoterapeuta titulada, Matilde Sakruka Cohen, de la Facultad de Pedagogía, Universidad Intercontinental.

La Dra. Alicia Omar, de Rosario, Argentina, presenta su informe de investigación fincado en una muestra de 94 alumnos de escuelas primarias en los cuales exploró: "La interrelación *status* sociométrico, asertividad, dimensiones de personalidad eysenckianas y rendimiento escolar", reflejando: logran mayor aceptación de sus padres, en estudios y juegos, aquellos alumnos de buen aprovechamiento académico, en tanto quienes acusan rendimiento negativo son rechazados. Un título resumido de su artículo se enuncia como "Psicosociobiología del éxito escolar" [pp 81-97].

"Patrones de conducta sexual entre universitarios",interesante y reveladora investigación llevada a feliz término por Patricia Andrade Palos, Miriam Camacho Valladares y Rolando Díaz. Los autores fundamentan patrones de conducta sexual de 3 064 estudiantes de la Universidad Autónoma de México.

Otro detenido estudio sobre organización de sistemas de salud mental, original del Dr. Daniel Frankel aparece en las páginas 109-129 como "Las políticas de salud mental en Capilla: década de definiciones en Iberoamérica"

En el artículo "Habilidades léxicas y de uso del contexto en la lectura de estudiantes universitarios" [pp 131-159] se lee:

> Se pidió a 191 estudiantes de diferentes grados del nivel de Licenciatura, que definieran libremente una lista de 36 conceptos claves, no técnicos, extraídos de un

> libro de consulta de su disciplina. Dichos conceptos se presentaron de manera aislada ..." [Cinco primeras líneas de su 'abstract', en p.132]. Sus autores: Zarzosa, E.L., Carfias, S.S. y Nagore, del M.L.

El último artículo pone de manifiesto cambios positivos de actitud, operados en profesores universitarios cuando participan activamente en programas de capacitación cuidadosamente programados y ejecutados. El informe se traduce en "medición y cambio de actitudes en profesores de educación superior".

Los artículos incluyen referencias, bibliografía selecta, o notas del traductor, en el caso de la obra de Lev Semionovich. Otros adicionan citas con detalles que especifican, comentan o amplían hallazgos, criterios, formulaciones, así como conceptos científicos ##

Aguilera Dorantes, Mario, *Nunca le he dado la espalda a la vida*, Pátzcuaro, Mich., CREFAL, 1993, 225p.

Luz Margarita Mendieta

En este libro se reviven las experiencias educativas del autor, desde 1932 hasta la fecha de su publicación, rescatadas durante doce años y adaptadas por la maestra María Elena Guerra y Sánchez de discursos, artículos periodísticos y revistas, memorias y conversaciones sostenidas con el mismo.

La lectura de estos pasajes de su vida nos dibujan el perfil de un educador lider que analiza y denuncia los problemas con fuerza y realismo para defender el bienestar de la comunidad y los propósitos de la educación, al mismo tiempo que nos ofrece ideas para superar diversos problemas educativos.

Mario Aguilera ha sido desde maestro de primaria y ha llegado hasta los más altos puestos de la Secretaría de Educación Pública, marcando importantes políticas a seguir en diferentes áreas: educación primaria, rural, indígena, normal y agrícola. De los programas que ha puesto en marcha destaca el Ensayo Pilo-

to Mexicano de Educación Básica en Santiago Ixcuintla, del que en este libro se dedica un capítulo.

Con la calidez del relato, el autor hace sentir sus alegrías al ver superados los obstáculos para el desarrollo de la escuela rural, y sentir la confianza de la gente de las comunidades al solucionarles problemas, incluso prácticos, como el acomodar chozas o cambiarlas de lugar; el apuro durante la ejecución de proyectos; la emoción de los niños de las escuelas primarias por los concursos de trompos, yoyos, cuerdas, danzas, que el maestro promovió, y el placer de ver a los niños de los medios rurales menos favorecidos contar con su diario desayuno escolar.

Entre otras de la obras del maestro Mario Aguilera se encuentran: *La reforma de la educación primaria en México, La educación indígena, Las escuelas prácticas de agricultura, Las escuelas regionales campesinas, La escuela rural mexicana, El Plan de Once Años y la reforma educativa, Las Misiones Culturales Rurales, La educación básica en México y Consulta Nacional para la Modernización de la Educación*, de las cuales se hace alusión en este trabajo ■

210

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

Se invita a los integrantes de los equipos de las Coordinaciones Nacionales del PMET y a todos los educadores e investigadores vinculados a la temática de la *Revista* a enviar colaboraciones que contribuyan al desarrollo teórico y metodológico de la educación-trabajo y la educación de adultos.

Los textos tendrán una extensión diferente según la sección a la que se vayan a destinar:

- Artículos (5-12 cuartillas).*
- Ensayos (10-15 cuartillas).
- Noticias del PMET (1-2 cuartillas).
- Libros (1 cuartilla).

En el caso de los artículos y ensayos se deberá indicar el nombre del autor después del título del documento. Las notas se incluirán al final del manuscrito con numeración corrida. Las referencias bibliográficas no aparecerán en las notas, sino que estarán incorporadas al texto entre paréntesis, en el que se indicará el apellido del autor, el año de publicación y la página, por ejemplo: (Martínez, 1991: 31).

Las fichas bibliográficas de las referencias deberán contener los siguientes datos: nombre del autor; título; colección y número; editorial; lugar de publicación y año. En el caso de revistas y periódicos se deberá indicar además: título de la publicación, volumen y mes.

Las fichas se incluirán en orden alfabético después de las notas, bajo el rubro "Bibliografía".

Las tablas y cuadros deberán aparecer intercalados en el texto. Los mapas y dibujos se incluirán al final.

Por lo que toca a los textos para "Noticias del PMET" y "Libros" se deberá anotar el nombre del autor. Además, cada documento de la sección "Libros" se acompañará con la ficha bibliográfica correspondiente.

El Consejo Editorial decidirá sobre los textos a publicar. No se devuelven originales, excepto por petición del autor.

* Se considera una cuartilla estándar de 28 líneas (a doble espacio) y 64 golpes.

Diseño, tipografía, formación e impresión: Talleres Gráficos del CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México. Octubre de 1994. *Tiraje*: 2 500. Las opiniones expresadas en los trabajos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción de información si se cita la fuente. Para publicaciones de distribución comercial se requiere el permiso de los editores. Permiso de licitud de título y contenido en trámite.